Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555
Depósito legal pp 199602ZU720

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)

AÑO 27, n.º 98

Julio-septiembre

DOSSIER: Descolonizar las ciencias sociales: retos y posibilidades desde América Latina

2 0 2 2

Utopía y Praxis Latinoamericana nace como una respuesta a la situación de conflictividad política que atraviesa actualmente la democracia y la sociedad latinoamericana. Pero también nace como una respuesta comprometida con el análisis filosófico y la interpretación histórica de la cultura y las ciencias sociales frente a la crisis de la Modernidad. Respuesta que procura la creación de nuevos/as actores y escenarios a partir de los cuales se hagan posibles inéditas alternativas para la teoría crítica y el cambio social efectivo. Una respuesta en dos sentidos: la utópica porque todo proyecto existencial auténtico debe enmarcarse y definirse por el universo de sus valoraciones humanas; la práctica porque, a diferencia de la necesaria teoría, implica un tipo de acción cuyo movimiento es capaz de dialectizar la comprensión de la realidad, pero también de transformar a los sujetos que la constituyen. Con lo cual la noción de praxis nos conduce de retorno a la política, a la ética y, hoy día, a la ciencia y a la técnica. Es una respuesta desde América Latina, porque es a partir del ser y pensar latinoamericano que la praxis de nuestro proyecto utópico se hace realizable.

Utopía y Praxis Latinoamericana es una revista periódica, trimestral, arbitrada e indexada a nivel nacional e internacional, editada por la Universidad del Zulia (Maracaibo, Venezuela), adscrita al Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, y financiada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES) de esta misma Universidad. Las áreas temáticas que definen el perfil de la revista están insertas en las siguientes líneas del pensamiento iberoamericano y latinoamericano: Filosofía Política Latinoamericana, Historia de las Ideas, Epistemología, Teorías y metodologías de las Ciencias Sociales, Antropología social, política y filosófica, Ética y pragmática, Filosofía y diálogo intercultural, Estudios de Género. Las sub-áreas respectivas a cada área general serán definidas por el Comité Editorial, con la ayuda de sus respectivos asesores nacionales e internacionales, a fin de establecer la pertinencia de los trabajos presentados.

Utopía y Praxis Latinoamericana es una publicación patrocinada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (CONDES).

El sitio oficial de Utopía y Praxis Latinoamericana es el proporcionado por la Biblioteca Digital **Revicyhluz** de Revistas Científicas y Humanísticas pertenecientes al *Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información*, Serbiluz, de la Universidad del Zulia, LUZ; Maracaibo, Venezuela.

Serbiluz: http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia
Email: utopraxislat@gmail.com

Esta publicación utiliza el sistema de verificación *TOC Checker* y *References Checker*. Más información journalschecker.nuestramerica.cl

Utopía y Praxis Latinoamericana aparece indizada y/o catalogada en las siguientes bases de datos:

- REVENCyT (Fundacite, Mérida)
- Ulrich's International Periodicals Directory (USA)
- Hand book of Latin American Studies (USA)
- Electroniscke Zeitschriftenbibliotethek (EZB, Alemania)
- The Philosopher's Index (USA)
- CLASE (México)
- FONACIT (Caracas, Venezuela)
- BASE (Alemania)
- LATINDEX (México)
- DIALNET (España)
- REDALyC (México) • REBIUN (España)
- Google Scholar
- Centro Virtual Cervantes (España)
- CEFILIBE (México)
- LECHUZA (Oviedo, España)
- Instituto de Información y Documentación enCiencias Sociales y Humanidades (Madrid, España)
- Repertoire Bibliographique de la Philosophie (Louvain La Neuve, Belgique)
- CERCAL (Bélgica)
- RevistasLatinoamericanas.org
- MIAR.ub.edu/es
- OEI-CREDI (España)
- Sistema de Biblioteca de la Universidad de Antioquia (Colombia)
- The Library of Congress (USA)
- EBSCO (México)
- Sociological Abstracts (USA)
- Reportorio de Ensayista y Filósofos Ibero e Iberoamericano (Athens, USA)
- REBIUN (España)
- r-Revistas (CSIC, España)
- ERIH Plus
- Flacsoandes.edu.ec
- Cecies.org
- CETRI, Belgique
- Redib.org
- Academic Journal DATABASE
- Biblioteca de Filosofía Digital
- Citefactor.org
- Universia.org
- OALib Journal
- Qualis-Capes: B3 (Homologada)
- LatinREV
- OAJI
- Deycrit-Sur
- WorldCat
- Zenodo.

DR © Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

EQUIPO EDITORIAL

Director Fundador
Álvaro B. Márquez-Fernández †
(1952-2018)
In memoriam

Directora
Zulay C. Díaz Montiel, Universidad del Zulia, Venezuela
diazzulay@gmail.com

Editor
Ismael Cáceres-Correa, Ediciones nuestrAmérica desde Abajo, Chile
utopraxislat@gmail.com

Directores Honorarios
Nohan CHOMSKY, Leonardo BOFF, Enrique DUSSEL, Gloria M. COMESAÑA-SANTALICES, Raúl FORNET-BETANCOURT, Gino CAPOZZI, Gianni VATTIMO, Andrés ORTÍZ-OSÉS

Comité Editorial
Roberto Agustín Follari; Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina: rfollari@gmail.com
Marc Pallarés Piquer; Universidad Jaume I de Castellón, España: pallarem@uji.es
Walter Omar Kohan; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil: wokohan@gmail.com
Luis Sáez Rueda; Universidad de Grabada, España: lsaez@ugr.es
Emilia Bermúdez; Universidad del Zulia, Venezuela: ebermudezh@gmail.com
Antoni Aguiló; Universidade de Coimbra, Portugal: antoniaguilo@ces.uc.pt
Jonatan Alzuru Aponte; Universidad Austral de Chile, Chile: jonatan.alzuru@uach.cl
Gregorio Valera-Villegas; Universidad Central de Venezuela, Venezuela: gregvalvil@yahoo.com
Ismael Cáceres-Correa; Universidad de Concepción, Chile: utopraxislat@gmail.com
Esteban Torres Castaños; Universidad de Córdoba, Argentina: esteban.tc@gmail.com
Hugo Biagini; Universidad de La Plata, Argentina: hbiagini@gmail.com
Nestor Kohan; Universidad de Buenos Aires, Argentina: teoriasocial.na@gmail.com
Morelba Brito; Universidad del Zulia, Venezuela: mbritoc54@yahoo.com
Luigi di Santo; Universidad de Cassino y del Lazio Meridional, Italia: disanto.luigi100@tiscali.it
Luis González; Universidad del Zulia, Venezuela: ludwig73ve@yahoo.com
Leonor Arfuch; Instituto Gino Germani, Argentina: larfuch@yahoo.com.ar
Jorge Alonso; Universidad de Guadalajara, México: Jorge Alonso: jalonso@ciesas.edu.mx
José Quintero Weir; Universidad del Zulia, Venezuela: jqarostomba@gmail.com
Sara Beatriz Guardia; Universidad San Martín de Porres, Perú: sarabeatriz.guardia@gmail.com
Luis Garagalza; Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España: luis.garagalza@ehu.eus
Gildardo Martínez; (Universidad del Zulia, Venezuela: gildardo1@gmail.com
Ricardo Salas Astraín; (Universidad Católica de Chile, Chile: rsalasa@gmail.com
Pedro Sotolongo; (Universidad de La Habana, Cuba:pedro.sotolongo@yahoo.com
Carlos Walter Porto-Gonçalves; (Universidad Federal Fluminense, Brasil: cwpg@uol.com.br
Edward Demenchónok; (Universidad Estadal de Fort Valley, EE.UU: demenche@usa.net

Comité Científico

Víctor MARTÍN FIORINO, Universidad Católica de Colombia (Colombia); Flor ÁVILA HERNÁNDEZ; Universidad Católica de Colombia (Colombia); Pablo GUADARRAMA GONZÁLEZ, Universidad Nacional de Colombia (Colombia); Boaventura de SOUSA SANTOS (Portugal),Franz HINKELAMMERT (Costa Rica), Friz WALLNER (Austria), Constança MARCONDES CESAR (Brasil), Didier Le LEGALL (Francia), Weinne KARLSSON (Suecia), Adela CORTINA (España), José Javier CAPERA FIGUEROA (México), Jesús MARTÍN-BARBERO (Colombia), Paolo FABBRI (Italia), Henrich BECK (Alemania), Angel LOMBARDI (Venezuela), Miguel Angel HERRERA ZGAIB (Colombia), Daniel MATO (Argentina), José Manuel GUTIÉRREZ (España), Helio GALLARDO (Costa Rica), Paula Cristina PEREIRA (Portugal), Javier ROIZ (España), Flavio QUARANTOTTO (Italia), Leonor ARFUCH (Argentina), Juan Luis PINTOS CEA NAHARRO (España), Alberto BUELA (Argentina), Alessandro SERPE (Italia), Carlos DELGADO (Cuba), Eduardo Andrés SANDOVAL FORERO (México), Yamandú ACOSTA (Uruguay), Jorge VERGARA (Chile), Miguel Eduardo CÁRDENAS (Colombia), Orlando ALBORNOZ (Venezuela), Adalberto SANTANA (México), Dorando MICHELLINI (Argentina), Edgar CÓRDOVA JAIMES, Universidad del Sinú. Elías Bechara Zainúm (Colombia)

Comité Editorial Asesor

Esteban MATE (Anthropos, España), Robinson SALAZAR (Insumisos Latinoamericanos, México), José Luis GÓMEZ MARTÍNEZ (Repertorio Iberoamericano, USA), Jesús E. CALDERA YNFANTE (Universidad Católica de Colombia, Colombia), Altieres DE OLIVEIRA SILVA (Escuela de Publicidad y marketing-ESPM, Brasil)

Comité de Ética

Jaime NUBIOLA (España), Francisco HIDALGO (Ecuador), Yohanka LEÓN DEL RÍO (La Habana, Cuba), Francois HOUTART (Bélgica).

Traductores/as

Sirio L. PILETTI RINCÓN (Venezuela)
Dionisio D. MÁRQUEZ ARREAZA (Brasil)

Asistente Web Site

Efraím J. MÁRQUEZ-ARREAZA (Canadá)

Utopía y Praxis Latinoamericana

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
Universidad del Zulia-Venezuela

Año: 27. N.º 98, julio-septiembre, 2022.
Dossier: Descolonizar las ciencias sociales: retos y posibilidades desde América Latina

ÍNDICE DE CONTENIDO

EDITORES INVITADOS

Juan Carlos SÁNCHEZ-ANTONIO
Yolanda JIMENEZ-NARANJO

PRESENTACIÓN

Juan Carlos SÁNCHEZ-ANTONIO. Yolanda JIMÉNEZ-NARANJO

Descolonizar las ciencias sociales: retos y posibilidades desde América Latina. / Decolonizing the social sciences: challenges and possibilities from Latin America.

e6635013

11

ESTUDIOS

Enrique LEFF

Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida. / *Decolonization of eurocentric knowledge, emancipation of indigenous knowledge and territorialization of life.*

e6615824

16

Juan Carlos SANCHEZ–ANTONIO

Hacia una descolonización de las ciencias sociales y humanas desde un horizonte–dialógico mundial transmoderno y pos–capitalista. / *Towards a decolonization of the social and human sciences from a world-dialogic horizon transmodern and post-capitalist.*

e6615903

37

**Esta es una versión especial a cuerpo completo de la edición 98 de Utopía y Praxis Latinoamericana. Los números de páginas en esta tabla de contenidos son exclusivamente para localizar los trabajos en este archivo. La compaginación de la revista a partir del año 2022 será electrónica a través de un e-location id. Al citar un trabajo aquí publicado indique su e- location id.*

Maya Lorena PÉREZ RUIZ. Arturo ARGUETA VILLAMAR

Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa. / *Decolonization, dialogue of knowledge and collaborative research.*

e6615933

54

ARTÍCULOS

Bruno BARONNET

Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales. / *Decolonizing research and critical thinking training in social sciences.*

e6591862

68

Yolanda JIMÉNEZ-NARANJO

Dificultades para una apertura decolonial académica-científica-escolar y posibilidades desde una educación comunitaria-indígena-autónoma. / *Difficulties for a decolonial academic-scientific-school opening and possibilities from a community-indigenous-autonomous education.*

e6614057

84

Juliana MERÇON

Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial. / *Transdisciplinary research and participatory action research in a decolonial key.*

e6614174

99

Patricia BOTERO-GÓMEZ

Genealogías de historia viva, prácticas de descolonización de las ciencias desde la teoría de los pasos. / *Living history genealogies practices decolonization of science from the theory of steps.*

e6615536

118

Dora Virleth GUETIO DAZA

Apropiación y reinvención de la formación desde el pueblo originario nasa, del Cauca, Colombia. / *Appropriation and reinvention of training from the native nasa people, from Cauca, Colombia.*

e6615550

138

Marcela CORONADO MALAGÓN. Gabriela CZARNY KRISCHKAUTZKY

Profesionalización en educación indígena en México: dilemas y colonialidad. / *Professionalization in indigenous education in Mexico: dilemmas and coloniality.*

e6615573

157

Delta Argelia TORRES RIVERA

Sentisaberes caucanos para un mundo en de-construcción; algunos indicadores culturales en torno a la soberanía alimentaria. / *Sentisaberes of the Cauca for the under-construction world; some cultural indicators around food sovereignty.*

e6615607

172

Patricia MEDINA-MELGAREJO. Roberto SÁNCHEZ-LINARES. Marco Raúl MEJÍA-JIMÉNEZ

Pensamiento descolonizador: resonancias en las pedagogías latinoamericanas. Retos en educación, formación e investigación. / *Decolonizing thought: resonances in latin american pedagogies. Challenges in education, training and research.*

e6615680

187

Alexander ORTIZ OCAÑA

Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial. / *Decolonizing social sciences: othersophy and do decolonial.*

e6615732

210

ENSAYOS

Martín RETAMOZO

Filosofía de la Liberación y epistemología: contribuciones a las ciencias sociales críticas. / *Philosophy of Liberation and epistemology: contributions to critical social sciences*.

e6616128

242

Xaab Nop VARGAS VASQUEZ

Kajën Wejën: Los diversos caminos recorridos para Wejën Kajën. / *Kajën Wejën: several traveled pathways to Wejën Kajën*.

e6634840

259

Benjamín MALDONADO ALVARADO

Reconocer y desenmarañar eurocentralidades y colonialismos: algunos aprendizajes situados. / *Recognizing and unraveling eurocentralities and colonialisms: some situated learnings*.

e6634889

266

Arturo GUERRERO OSORIO

Matriarcado, matrialidad e ilusión patriarcal: elementos para una ciencia desde la tierra. / *Matriarchy, matriality and patriarchal Illusion: elements for a science from earth.*

e6634916

280

NOTAS Y DEBATES DE ACTUALIDAD

Jaime MARTÍNEZ LUNA

Sabernos naturaleza para razonar y construir conocimiento. / *We recognize ourselves as part of nature to reason and build knowledge.*

e6634883

297

Enrique DUSSEL

El lugar de los pueblos originarios en la historia mundial. Conferencia magistral. / *The place of indigenous peoples in world history. Keynote conference.*

e6634920

307

ENTREVISTA

Juan Carlos SÁNCHEZ-ANTONIO

¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales? Entrevista a Ramón Grosfoguel. / *What does it mean to decolonize the social sciences? Interview with Ramón Grosfoguel.*

e6634998

318

LIBRARIUS

NEGRI, A. y HARDT, M. (2019). *Asamblea.* Madrid, España. Akal, Ed. 448pp. (Javier Abimael Ruiz García).
e6634975
335

MEDINA MELGAREJO, P. (coord.) (2020) *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación.* México. Universidad Veracruzana. 349pp. (Roberto Hernández Vásquez).
e6634988
337

DIRECTORIO DE AUTORES/AS
341

DIRECTRICES Y NORMAS DE ENVÍO
343

GUIDELINES FOR PUBLICATION
346

INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS
349

GUIDELINES FOR REFEREES
351

TOC CHECKER
353

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

PRESENTACIÓN
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6635013
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Descolonizar las ciencias sociales: retos y posibilidades desde América Latina

Decolonizing the social sciences: challenges and possibilities from Latin America

Juan Carlos SÁNCHEZ–ANTONIO
https://orcid.org/0000-0002-0532-3293
juan@iceoaxaca.edu.mx
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México

Yolanda JIMÉNEZ-NARANJO
http://orcid.org/0000-0002-3595-5232
yolandajim@iisuabjo.edu.mx
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6635013

Consideramos que el estatus epistemológico de las ciencias sociales euro–norteamericanas-céntricas se encuentra, en muchos sentidos, agotadas para responder de forma crítica y novedosa tanto a los tradicionales campos de conocimiento de la ciencia social como a otros emergentes. Gran parte del debate suscitado, sobre todo en el contexto latinoamericano, ha hecho un llamado de atención a considerar la amplia experiencia de las culturas de muchos pueblos originarios, las cuales han sido negadas y descuidadas en su importancia para construir conocimiento y formas de vida altamente valiosas. Es ampliamente aceptado que la antigua escisión ontológica hombre\naturaleza al interior de la razón occidental y en las ciencias sociales ha desembocado en una crisis ambiental y civilizatoria que irrumpe en el momento en que la racionalidad de la modernidad se traduce en una razón *contra natura* (contra la vida). Reconocemos que el privilegio epistemológico del conocimiento científico que atraviesa a las ciencias sociales la ha puesto, inmerecidamente, por encima de una amplia variedad de formas de conocer y de practicar la vida.

Entendemos, por tanto, que los retos que se abren para las Ciencias Sociales, pero en realidad para las ciencias humanas mismas, son enormes, pues implica construir alternativas viables de solidaridad para mantener y asegurar la vida de todos, incluyendo los ecosistemas. En este vasto y complejo problema, nuestro entendimiento nos hace comprender que la lógica extractivista-consumista del capitalismo y los propios fundamentos de conocimiento de las ciencias sociales eurocentradas son parte del problema y por ello, las soluciones no pueden venir únicamente de ellas. Necesitarán de un verdadero ejercicio dialógico, honesto y no monológico para descolonizar sus métodos, pensamientos y acciones y poder recuperar la sabiduría ecológica y ontoepistémica, que los pueblos originarios del Abya Yala o del Anáhuac, tienen en América Latina. Es decir, no se trata de superar el colapso ambiental o el desarrollo científico-académico conservando la lógica depredadora del capitalismo y su cosmovisión individualista, patriarcal, antropocéntrica, mono-científica etc., sino que pensamos que hay que dialogar desde espacios de horizontalidad, humildad y respeto con las culturas del sur global, concretamente la de los pueblos originarios del Abya Yala o del Anáhuac, quienes nos han demostrado que han podido vivir durante más de 10 mil años, bajo un sistema de valores, de conocimiento y sabiduría en armonía con los ecosistemas y que sus

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

conocimientos, sabiduría ecológica y formas de vida, son muy importantes para superar la visión del conocimiento y de las universidades occidentalizadas como las únicas posibles.

Por ello pensamos que en esta cuarta Edad del Mundo del siglo XXI el impulso de las nuevas ciencias sociales transmodernas, pos occidentales, descoloniales y anti–capitalistas, probablemente deben generar un nuevo desprendimiento frente a las jerarquías y los discursos totalizantes que se construyeron como dispositivos de saber–poder modernos\coloniales, con pretensiones de universalidad, quienes negaron una amplia pluralidad de formas de ser y construir el mundo. La inclusión de los otros conocimientos no se soluciona integrándolos a la matriz de la onto–epistemología moderna\colonial o que ésta reconozca, desde fuera, sin contaminarse, la existencia de una diversidad de formas otras de conocer y hacer la vida. O al menos podríamos señalar que ambos caminos no agotan la complejidad del problema.

En efecto, consideremos oportuno en este dossier, señalar algunas discusiones y experiencias que se han hecho en diversas partes de América Latina como intentos teóricos y vivenciales en varios espacios educativos y comunitarios para cuestionar y descolonizar las ciencias sociales eurocéntricas. En este sentido, con este número temático, queremos aportar a este debate analizando las bases mismas que dan sustento a las metodologías, teorías y disciplinas de las ciencias sociales que se han presentado a sí mismas por más de doscientos años como superiores frente a otros conocimientos que no han pasado por el tamiz de lo científico-académico. Fue con esta intención que invitamos a diferentes colegas de México y Colombia a aportar su visión y experiencia en este caminar.

El resultado es el Dossier que presentamos. Se trata en total de dieciocho (18) textos, una (1) entrevista y dos (2) reseñas bibliográficas, agrupados en diferentes secciones. En la sección de Estudios incluimos tres trabajos, en la sección de Artículos nueve, en la sección Ensayos cuatro, en Notas y Debates de Actualidad se presentan dos textos. Finalmente cerramos con la entrevista y las reseñas bibliográficas.

A continuación, los describiremos brevemente:

En la sección de **Estudios**, en el primer texto, titulado, “Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida”, Enrique Leff, nos presenta, de una forma novedosa, una breve reconstrucción del pensamiento descolonial, ubicándo la descolonización de las ciencias sociales desde los aportes de la ecología política y la racionalidad ambiental que tienen los pueblos de América Latina para la construcción de una ciencia social sustentable a favor de la vida.

En el segundo texto, titulado “Hacia una descolonización de las ciencias sociales y humanas desde un horizonte–dialógico mundial transmoderno y pos–capitalista” Juan Carlos Sánchez, pretende contribuir a la posibilidad de descolonizar las ciencias sociales y humanas desde un horizonte mundial inter–civilizatorio transmoderno pos–capitalista anti–patriarcal, con la finalidad de reforzar el debate sobre la urgencia de fundar un *programa mundial de investigación inter–trans–disciplinario* para construir las nuevas ciencias sociales y humanas críticas y ecológicas a favor de la reproducción, aumento y conservación de la vida de todos en el planeta.

En el tercer texto, titulado “Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa”, Maya Pérez y Arturo Argueta, nos delinean algunos elementos para la construcción de una investigación colaborativa y descolonizadora, mediante una breve revisión de las condiciones que han propiciado la continuidad del pensamiento colonial, así como la propuesta del “diálogo de saberes” como una vía hacia la descolonización del pensamiento.

La sección de **Artículos** la componen nueve textos. de ellos, el escrito por Bruno Baronnet “Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales” aborda los alcances y los retos de diferentes prácticas descolonizadas en la investigación y la formación en ciencias sociales en México y, en particular, en Chiapas, a partir de un acercamiento latinoamericano al campo de los estudios realizados por intelectuales y activistas involucrados en las luchas de los movimientos sociales. Analiza en el texto las formas comprometidas de diálogo intercultural en trabajos de investigación descolonizada en función de relaciones sociales, étnicas y de género, propias de los contextos y los conocimientos que se producen en movimientos populares e indígenas ante la política, la educación y el racismo epistémico.

El segundo, escrito por Yolanda Jiménez Naranjo, titulado "Dificultades y posibilidades para una apertura decolonial académica-científica-escolar desde una educación comunitaria-indígena-autónoma" incluye un cuestionamiento del saber académico-científico-escolar individualista, logocéntrico, meritocrático-individual, artificial y acumulativo-extractivista que niega conocimientos, haceres y formas de vida indígenas-comunitarias que limitan el desarrollo de una educación indígena-comunitaria y autónoma. Para ello, aborda inicialmente la (in)capacidad plural del saber científico-académico-escolar de vincularse con otras prácticas educativas que son fundamentalmente comunitarias, en muchos sentidos no capitalistas, donde la vida (y el conocimiento) son fundamentalmente en relación con los otros, y donde lo humano-animal-naturaleza están abrazados.

El tercero cuyo nombre lleva la "Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial", Juliana Merçon, analiza las convergencias de la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa, señalando sus relaciones con el pensamiento decolonial y las epistemologías del sur, generando al final, una breve discusión de las condiciones éticas, políticas y epistémicas que favorecen los procesos de investigación colaborativa transformadora.

En el cuarto, titulado, "Genealogías de historia viva, prácticas de descolonización de las ciencias desde la teoría de los pasos", Patricia Botero aborda algunos conceptos y experiencias que aportan a la descolonización de la mirada y los inconscientes colectivos racistas, patriarcales, adultocéntricos y elitistas del desarrollo, la civilidad y el progreso desde el cine documental autonómico como parte de las luchas de pueblos del Abya Yala.

El quinto, titulado, "Apropiación y reinvención de la formación desde el pueblo originario nasa, del Cauca, Colombia", Dora Guetio, nos presenta un análisis sobre los pueblos originarios que conforman el Consejo regional Indígena del Cauca, Colombia, quienes han hecho apropiaciones y reinvenciones importantes de formación e investigación pertinentes a su concepción de vida y a la trayectoria de resistencia por la pervivencia; sobre esta experiencia comunitaria la autora sienta las bases ontológicas y epistémicas frente a los campos de conocimiento de la ciencia social.

El sexto, denominado, "Profesionalización en educación indígena en México: dilemas y colonialidad", Marcela Coronado y Gabriela Czarny, identifican las tensiones que cruzan el trabajo pedagógico, particularmente en el ámbito de los procesos formativos de docentes y/o profesionales indígenas o para la educación escolar indígena en México en el marco de las políticas interculturales neoliberales. De esta forma, ambas autoras buscan visibilizar que el campo educativo en instituciones públicas, es disputado en el mismo proceso formativo por perspectivas y propuestas políticas y epistémicas diferentes.

En el séptimo, "Sentisaberes caucanos para un mundo en de-construcción; algunos indicadores culturales en torno a la soberanía alimentaria", Delta Argelia Torres, da cuenta de las subjetividades que dan sentido a la acción a favor de la soberanía alimentaria, las cuales son pistas que dan otras formas de entender y habitar que subyacen en los imaginarios y luchas campesinas, indígenas y afrodescendientes del Cauca, por la vida, en defensa de los territorios ancestrales y por la Madre Tierra en aporte a la construcción de la figura de otro mundo posible, entrañados en la cotidianidad territorial para el diseño de modelos civilizatorios que superen los presupuestos modernos y la separación humano-naturaleza.

El octavo, denominado, "Pensamiento descolonizador: resonancias en las pedagogías latinoamericanas. Retos en educación, formación e investigación", Patricia Medina, Roberto Sánchez y Marco Mejía, reflexionan sobre los retos epistémicos, pedagógicos y políticos para descolonizar nuestras educaciones, pedagogías, formaciones e investigaciones basada en las resonancias, aportes y producciones efectuadas desde América Latina en las dos últimas décadas.

En el noveno titulado, "Decolonizar las Ciencias Sociales: Altersofía y Hacer Decolonial", Alexander Ortiz, sugiere decolonizar las ciencias sociales mediante la Altersofía y el Hacer Decolonial como proceso decolonizante, para desobedecer a la metodología de investigación USA-eurocéntrica, mediante acciones y huellas: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, que caracterizan la vocación decolonial.

En la sección de **Ensayos**, incluimos cuatro textos. En el primero, en su texto "Filosofía de la Liberación y epistemología: contribuciones a las ciencias sociales críticas", Martín Retamozo plantea, a partir del estudio de los aportes que ha realizado Enrique Dussel, distinguir la reflexión del método como ruptura teórica y como propuesta metodológica. Comprende que la Filosofía de la Liberación, desde sus inicios, ha tenido como objetivo la construcción de un conocimiento crítico a partir de la situación de América Latina. Sin embargo, reconoce que los esfuerzos por fundamentar epistémica y metodológicamente una ciencia social crítica desde esta perspectiva han sido considerablemente menores. Justamente el artículo busca aportar en esa dirección, y replantea un conjunto de problemas cruciales para la fundamentación de un programa de ciencias sociales críticas.

En el segundo "Kajën Wejën: Los diversos caminos recorridos para Wejën Kajën" Xaab Nop Vargas Vásquez, cruza las propias palabras y conocimiento de su lengua Ayuujk con el relato en castellano para expresarnos la vitalidad y profundidad que, a manera de relato reflexivo y personal, tiene la concreción de Wejën Kajën del pueblo Ayuujk de Oaxaca, en México, en el campo educativo. Para ello describe las colaboraciones, encuentros y desencuentros que en el transcurso del tiempo se han encontrado para apoyar dicha concreción.

En el tercero en su texto "Reconocer y desenmarañar eurocentralidades y colonialismos: algunos aprendizajes situados" Benjamín Maldonado Alvarado, aborda autoetnográficamente su experiencia de más de 40 años de reciprocidad con las ciencias sociales al encontrar en el pensamiento crítico ideas que le han permitido orientar y reorientar paulatina y constantemente la mirada sobre la colonización de lo real y lo imaginario, y generar articulaciones de ideas al acercar la mirada crítica a distintos ámbitos de intervención y colaboración, compartiendo con diversos actores esa articulación que fortalece, lo que denomina, la praxis de la resistencia.

Finalmente, Arturo Guerrero Osorio, en su texto, "Matriarcado, Matrialidad e Ilusión patriarcal: elementos para una ciencia desde la Tierra", reconociendo la historidad-antigüedad del patriarcado, plantea que para trascender la sociedad y las ciencias sociales y naturales surgidas en su seno, es menester ampliar la mirada, y hacer un recorrido desde nuestros ancestros primates y la herencia organizativa que nuestra especie continuó la mayor parte de su experiencia, como sustento de un muy probable orden matriarcal paleolítico, cuya transformación habría creado las condiciones de posibilidad para el surgimiento de la Ilusión patriarcal. Y apreciar, en ese entrecruzamiento, a la matrialidad como fuente para reinventarnos en el presente y generar una propuesta civilizatoria y de saber post-patriarcal.

Incluimos asimismo en la sección de **Notas y Debates de Actualidad** dos textos. El primero, "Sabernos naturaleza para razonar y construir conocimiento" lo escribe Jaime Martínez Luna, zapoteco oaxaqueño, comunero y rector de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. En este texto plantea que la separación entre la naturaleza y lo social, responde a una lógica de poder. Señala que fortalecer esa separación, provoca que la Naturaleza se sitúe al servicio de una sola especie y que esta forma de razonar es hegemónica y se encuentra en toda acción etiquetada como científica. Contraponiéndolo a esto, señala más bien que la práctica científica es consubstancial al ejercicio de la vida. Y que, por ello, analizar o conocer el mundo separándose de ese mundo, es apoderarse de él, es ejercitar el poder y nos conduce a maniobrar al mundo a nuestro antojo. Contrariamente a ello, al conocer la vida desde otra óptica, en concreto desde las vivencias de la comunalidad que se practica en Oaxaca, uno se sabe parte, dentro o natural del propio mundo que se habita, lo que indica, que se ve el conocimiento desde adentro y no desde afuera. Es decir, sirve para vivir y no para apoderarnos o maniobrar el mundo a nuestro antojo.

En el segundo texto de esta sección, hemos transcrito, con la autorización del Dr. Enrique Dussel, la Conferencia magistral "El lugar de los pueblos originarios en la historia mundial", dictada en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, el 12 de febrero de 2020, por él. En ella, el autor cuestiona la historia universal occidental y su periodización en edad antigua, media y moderna por dejar fuera de ella a las dos culturas con desarrollo autonómico: Mesoamérica y los Andes. Dussel, sugiere descolonizar la historia mundial, para ubicar, en esta nueva historia mundial intercultural el lugar de los pueblos originarios desde un diálogo mundial de saberes.

Cerramos el Dossier con una **Entrevista** "¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales?" que Juan Carlos Sánchez-Antonio realiza a Ramón Grosfoguel a propósito de este Dossier. En ella, Ramón Grosfoguel traza la genealogía de las ciencias sociales vinculándolas con los dispositivos coloniales saber-poder y con experiencias de exterminio fundamentadas por el pensamiento de hombres blancos de cinco países imperiales. Grosfoguel nos exhorta la necesidad de comprender el problema de la episteme colonial de las ciencias sociales para después descolonizarlas desde las epistemologías del sur global que fueron inferiorizadas y negadas por la razón occidental. De esta forma, plantea una agenda mundial en las nuevas ciencias sociales para comprender y contribuir en la solución de los problemas fundamentales de la humanidad que implica superar el colonialismo, el capitalismo, la modernidad, el patriarcado y el cristianocentrismo desde una recuperación del pensamiento crítico de los pueblos de Asia, África y América.

Incluimos en la sección de **Librarius** dos reseñas de dos textos. Javier Abimael Ruiz García, realiza la reseña del texto "Asamblea", de Antonio Negri y Michel Hardt. En ella, nos presenta un balance crítico sobre los nuevos escenarios que van adoptando las relaciones sociales dentro de un marco históricamente específico. De esta forma, el libro materializa algo que el marxismo clásico en sus distintas vertientes no alcanzó a desarrollar: historizar la dinámica de lucha de clases con el desarrollo histórico de la dominación y el papel de las crisis como marca permanente de este sistema. Dicha dinámica de reconfiguración a partir de las crisis históricas y presentes, se expone en el libro como un eje articulador.

Por su parte, Roberto Hernández Vásquez, realiza la reseña del texto "Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación", coordinado por Patricia Medina Melgarejo. Se trata de un libro compuesto por cinco territorios (capítulos), escritos por investigadores (as) de diferentes orígenes (tanto indígenas como mestizos) con nacionalidades y experiencias concretas de diversos contextos, académicos-escolares como no académicos ni escolares. El libro, pretende revolucionar las prácticas bioculturales frente al monismo paradigmático de la ciencia moderna euronorteamericana, basada en la construcción y destrucción de conocimientos-alteridades-identidades- realidades de otras culturas. Con lo anterior, la obra puede enmarcase como una grieta y veta académica al mismo tiempo, dado que en su desenlace nos muestra experiencias y horizontes concretos que contribuyen a los procesos decoloniales, a través del enlace de la voz de los actores y la visión de los investigadores, en donde juntos interpretan la realidad y forjan la reflexión para transformarla.

En conjunto, el dossier que presentamos "Descolonizar las Ciencias Sociales; retos y posibilidades desde América Latina" plantea aspectos metodológicos, teóricos y empíricos de mucha relevancia en la ciencia social actual, especialmente en aquella que tiene pretensiones de re-construirse más allá de su matriz colonial desde las filosofías y formas de vida de las culturas del sur global. Cabe mencionar que el ejercicio de reconstrucción de los saberes y los sistemas de pensamiento milenarios de los pueblos originarios de nuestro Abya Yala o del Anáhuac está a penas en sus inicios, por lo que hace falta mucho para poder descolonizar las ciencias sociales y las humanas desde las amplias experiencias de luchas y cosmovisiones de larga duración de los pueblos originarios como diálogo mundial de saberes a favor de la vida. Pero a la vez, este ejercicio de reconstrucción y diálogo mundial inter-epistémico no agota la complejidad de su propósito y deja importantes debates fuera. Por una parte, porque se realizaron invitaciones a más colegas que finalmente no pudieron entregar su contribución, pero por otra, porque la tarea de descolonizar las ciencias sociales con los aportes particulares que se están abriendo desde América Latina y el Caribe, será probablemente un camino largo, plural, encontrado, con muchos atajos infructuosos y también muchos laberintos fructuosos. Este es finalmente solo un pequeño intento que agrupa algunos de estos debates y que nos permite comprender los sentidos que descolonizar las ciencias sociales tiene para un número plural de hombres y de mujeres actualmente en dos países de América Latina. Pero sabemos que nos faltan muchas voces, especialmente de más actores de los pueblos con quienes aprendemos, con quienes queremos construir un diálogo franco y no monológico para abrir posibilidades de practicar otras ciencias sociales distintas de aquellas que nacieron cobijadas por un poder excluyente, jerárquico y prepotente frente a la magnífica pluralidad de conocimiento que las culturas de Abya Yala o del Anáhuac, renombrado como América Latina, tienen.

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ESTUDIOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615824
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida

Decolonization of eurocentric knowledge, emancipation of indigenous knowledge and territorialization of life

Enrique LEFF
http://orcid.org/0000-0002-9910-5608
enrique.leff@yahoo.com
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6615824

RESUMEN

Hace un lustro, Maristella Svampa convocó a cuatro colegas latinoamericanos a reflexionar sobre la "colonialidad del saber" en América Latina partiendo de una premisa y de dos preguntas subsecuentes. La premisa: "Muchos autores han insistido en que uno de los rasgos fundamentales de la teoría social latinoamericana es su dependencia intelectual o epistémica respecto de los conceptos y marcos teóricos elaborados en los países centrales. Algunos han dado estatus teórico a dicha dependencia a través del concepto "colonialidad del saber". Las preguntas: "¿Qué significa pensar las ciencias sociales desde América Latina en el siglo XXI en el marco de la modernidad avanzada y en el actual sistema de dominación? ¿Existe una perspectiva latinoamericana para pensar las problemáticas actuales desde el marco de la teoría social?" Parte de las respuestas a estas preguntas intentaran ser abordadas en este artículo.

Palabras clave: ciencias sociales; descolonización; diálogo de saberes; ecología política; pueblos indígenas.

ABSTRACT

Five years ago, Maristella Svampa summoned four Latin American colleagues to reflect on the "coloniality of knowledge" in Latin America, starting from a premise and two subsequent questions. The premise: "Many authors have insisted that one of the fundamental features of Latin American social theory is its intellectual or epistemic dependence on the concepts and theoretical frameworks developed in central countries. Some have given theoretical status to this dependence through the concept of "coloniality of knowledge." The questions: "What does it mean to think about social sciences from Latin America in the 21st century in the framework of advanced modernity and in the current system of domination? Is there a Latin American perspective to think about current problems from the framework of social theory? " Part of the answers to these questions will try to be addressed in this article.

Keywords: social Sciences; decolonization; dialogue of knowledge; political ecology; Indigenous villages

Recibido: 10-10-2021 ● Aceptado: 15-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

Quisiera aprovechar la convocatoria del dossier "Descolonizar las ciencias sociales: retos y posibilidades desde América Latina" que ahora nos convoca para retomar estas preguntas y la respuesta que alcancé a formular en ocasión del debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana, publicado en 2016[1], así como algunos planteamientos de los colegas expresados a través de entrevistas que no alcanzaron el estatuto de un diálogo, para reanudar el debate sobre el problema fundamental que plantea la cuestión ambiental; sobre todo para construir esquemas de inteligibilidad y de prácticas –de los imaginarios sociales y la imaginación sociológica–, que permitan comprender y comprendernos dentro de las condiciones de la vida. Parte de este diálogo será retomado con mayor profundidad a lo largo del texto.

DESCOLONIZACION DEL SABER Y EMANCIPACION DE LOS PUEBLOS DE LA TIERRA

La reflexión sobre la dominación de la ciencia logocéntrica en las academias del Sur y la colonización de los pueblos originarios y sobre sus saberes tradicionales emprendida desde la soberanía del saber eurocéntrico, no es un tema nuevo en América Latina. Una mirada crítica sobre la racionalidad de la modernidad a través de la cual se ejerció la violencia de la conquista de las Indias y de los Indios ha acompañado las luchas independentistas de liberación y de emancipación anticolonial que surgieron como reacción a los procesos de dominación y sumisión del Tercer Mundo por el poder político y económico de los países imperiales a lo largo de los siglos XIX y XX. Los estudios sobre la colonialidad del saber no sólo buscan ejercer una crítica y visibilizar la conquista, el dominio y exterminio de sociedades tradicionales y la subyugación de sus saberes por el poderío imperial del Capital y el Iluminismo de la Razón, sino también el efecto de dominación que se ha ejercido desde la legitimidad de la ciencia como modo supremo de conocimiento del mundo. Al mismo tiempo, la reflexión sobre la descolonización del saber se coloca como una condición para la legitimación de los derechos existenciales de los pueblos y la transición civilizatoria hacia la construcción de un planeta sustentable y de "otros mundos posibles".

La violencia de la historia de la metafísica contra la vida que trae en ciernes el saber eurocéntrico fundado en el *Logos humano* (Derrida: 1964/1978), se manifiesta de manera más devastadora en América Latina y en general en el Sur –en los países dependientes, dominados y subyugados–, a través de los efectos de colonización que se han impuesto un mayor grado e intensidad de pobreza, desigualdad, marginación, explotación y degradación socio-ambiental. Es en esta perspectiva que pensadores políticos y activistas de la talla de José Martí (1963), José Carlos Mariátegui (1928/1979), Franz Fanon (1952, 1961) y Aimé Césaire (1955) aparecen hoy como autores precursores y fundadores de la decolonización del saber. Hoy –es decir, en los últimos cincuenta años, si osamos fechar de esta manera la emergencia del pensamiento de la "posmodernidad"–, el deconstruccionismo teórico busca desentrañar las "estrategias de poder en el saber" (Foucault: 1980) que se han desplegado en el mundo a través de la racionalidad de la modernidad, insuflando un pensamiento emancipatorio en los territorios dominados y de la vida en general ante el dominio de la razón. En esta perspectiva los estudios sobre la importación e implantación del Positivismo en América Latina en la segunda parte del siglo XIX, pueden considerarse estudios pioneros sobre la colonialidad del saber en las ciencias sociales. En efecto, las doctrinas positivistas abiertas por Augusto Comte en las ciencias sociales desembarcaron como caballo de Troya en tierras americanas en los albores de las naciones recientemente independizadas del yugo de los regímenes políticos europeos para instaurar el régimen ontológico de la Ciencia, la Técnica y el Capital, que bajo el motor del "orden y el progreso" siguen imperando sobre la vida en este continente y en el mundo entero.

En ese contexto epistémico y en esta perspectiva histórica se ha venido configurando un pensamiento sobre la *colonialidad del saber*, tanto en la academia, como en el campo de las luchas sociales. Ha surgido

---

[1] Rivera Cusicanqui, S.; Domíngues, J.; Escobar, A. y Leff, E. (2016), "Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana", en Cuestiones de Sociología, 14, Universidad de La Plata, Argentina, www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09.

así en tiempos recientes –notoriamente en las dos décadas que van del siglo XXI– una indagatoria crítica sobre la colonialidad del saber (Lander: 2000; Mignolo: 2000, 2011; Mignolo y Escobar: 2009; Quijano: 2000). Silvia Rivera Cusicanqui ha criticado la pretendida novedad de los estudios sobre la colonialidad del saber, intentando rescatar la genealogía propia de este campo desde los inicios del período colonial a partir de la obra de escritores como el chinchaysuyu Waman Puma (Rivera: 2015), reivindicando a autores como Franz Tamayo (1879-1956)[2] y Fausto Reinaga, quien en los años 1960-1990 analizara la "*intelligentsia* del cholaje boliviano", formulando una aguda crítica del colonialismo intelectual en Bolivia (Rivera et al.: 2016). En tiempos más recientes y como antecedentes fundantes de una corriente del pensamiento crítico centrado en el problema de la colonialidad del saber y la dependencia epistémica, habría que señalar el libro pionero *Ciencia propia y colonialismo intelectual* de Orlando Fals Borda (1970), precedido de la previsión emancipatoria de la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1968).

El reclamo por la descolonización del conocimiento tiene profundas raíces históricas en el pensamiento crítico en América Latina, en el que se inscriben las teorías del intercambio desigual, el subdesarrollo y la dependencia del Tercer Mundo de la economía mundial como centro de organización del sistema-mundo (Amin: 1974; Wallerstein: 1974, 1980, 1989, 2011). La desigualdad generada por la racionalidad económica a nivel global arraigó en los regímenes del "colonialismo interno" (González Casanova: 1965; Stavenhagen: 1965), donde las jerarquías, la inequidad, la marginalidad y la exclusión social (Nun: 2001), se fueron internalizado en la estructura de clases a través de las políticas de desarrollo económico, agrario e industrial de los países "sub-desarrollados".[3]

Las teorías del crecimiento, del desarrollo y del progreso económico establecieron bases para el discurso actual del "desarrollo sostenible"; la dependencia y el subdesarrollo se instauraron como un estado estructural del sistema-mundo en el que las naciones del Tercer Mundo proporcionan los recursos naturales desvalorizados y la mano de obra barata para la acumulación de capital y el desarrollo tecnológico de los países "desarrollados", es decir, para la construcción del orden mundial hegemónico que, junto con la concentración del poder y de la riqueza, genera hoy una desigual "distribución ecológica" dentro de la geopolítica de "desarrollo sostenible". En este espíritu crítico que antecede al campo de la ecología política se inscriben las corrientes de la teoría de la dependencia, donde destacan las obras de André Gunder Frank (1966), Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto (1979), Theotonio Dos Santos (1978), y la ecoteología de la liberación de Leonardo Boff (1996).

El propósito de descolonizar el conocimiento lleva a preguntar cómo se introdujeron las ideas eurocéntricas –de la filosofía griega a la ciencia moderna– en los mundos de vida de los pueblos originarios a través de la conquista, la colonización y la globalización, invadiendo sus cosmogonías, sus imaginarios y sus prácticas culturales; generando como reacción, una resistencia política: la voluntad de reapropiarse de sus saberes tradicionales y su patrimonio bio-cultural. La descolonización del Sur –la emancipación del conocimiento subyugado encarnado en identidades culturales arraigadas en los territorios del "Sur"– exige la deconstrucción de conocimiento del "Norte" instituido no sólo en los paradigmas científicos de las universidades, sino también y sobre todo, en el orden económico y en los ordenamientos jurídicos que rigen la vida de los países y de los pueblos, para liberar las epistemologías del Sur (Sousa Santos: 2008), dando curso a nuevas perspectivas de comprensión del mundo capaces de guiar la construcción de sociedades sustentables.

---

[2] Silvia Rivera Cusicanqui considera que "Para Franz Tamayo, lo central era una cultura oral-gestual que se traducía en códigos corporales tácitos pero inteligibles a escala social: códigos de comunicación que también estructuraban jerarquías y desprecios solapados […] Tamayo reclamaba un gesto autónomo e inteligente inspirado en Nietzsche y en el vitalismo alemán de su tiempo, en su acercamiento a las realidades multiétnicas de su entorno. En el gesto corporal y la mirada, además del reflexivo conocimiento del aymara […] escudriña el alma del mestizo realmente existente en su espacio/tiempo, como un ser esquizofrénico, dividido y bipolar, incapaz de crear una nación propia o habitar un territorio propio. Este diagnóstico, vital en Tamayo, sienta las bases para hacer del *double bind* mestizo una potencia creativa, en lugar de profundizar el binarismo y con ello la disyunción colonial que nos impide ser nosotros mismos" (Rivera et al.: 2016, pp. 2-3).

[3] Para un compendio del pensamiento social crítico latinoamericano ver Marini y dos Santos: 1999 y Svampa: 2016.

LA TERRITORIALIZACIÓN DE LA VIDA EN EL CAMPO DE LA ECOLOGÍA POLÍTICA: DESCOLONIZACIÓN DEL SABER, REINVENCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES Y REAPROPIACIÓN DE LA NATURALEZA

La ecología política es el campo donde se manifiestan y se despliegan las estrategias de poder por la apropiación social de la naturaleza: por la distribución de los costos y de las potencialidades ecológicas en la construcción de la sustentabilidad. En el encuentro de los caminos hacia un futuro sustentable, el punto crucial es la controversia de diferentes modos de comprensión y de los medios para alcanzar sus objetivos, atravesado por intereses económicos, políticos, institucionales y personales. La construcción de la sustentabilidad implica la deconstrucción de racionalidades –de las teorías que las sustentan, los discursos que pretenden legitimarlas y las instituciones que ejercen la función normalizadora y reguladora del orden social–, así como la configuración de racionalidades y estrategias que abren caminos alternativos hacia la sustentabilidad de otros mundos posibles. Uno de los objetivos principales en la construcción de sociedades sustentables es la reducción de la desigualdad en la distribución económica y ecológica –efecto de una historia de conquista y dominación– para establecer un mundo de justicia ambiental, de "igualdad en la diferencia". En ese sentido, la ecología política confronta el dominio de la racionalidad instaurada: la institucionalización de las estructuras sociales jerárquicas y de poderes dominantes enraizados en los modos de pensar, de conocer y de producir que han subyugado y desterritorializado a las culturas originarias.

La racionalidad moderna ha construido un mundo insustentable, cuyos signos son visibles en las manifestaciones de la crisis ambiental del planeta. La destrucción ecológica generada por la explotación y apropiación de la naturaleza durante el régimen colonial y el actual orden económico mundial ha estado acompañada por la exclusión social, el sometimiento de las prácticas tradicionales y la imposición del saber occidental en la conquista y la dominación de los territorios del Tercer Mundo. En consecuencia, los pueblos indígenas afirman que sus luchas por la emancipación son políticas y epistémicas: la descolonización del conocimiento se convierte en una condición para su emancipación político-cultural y para la reconstrucción de sus territorios de vida.

La descolonización del conocimiento implica la necesidad de deconstruir el pensamiento metafísico y la ciencia *logocéntrica* instituidos por el poder hegemónico de la racionalidad científica-tecnológica-económica de la modernidad. Más allá de la necesidad de indagar las estrategias de poder en el saber que desde los fundamentos epistemológicos y los regímenes coloniales dominaron a los pueblos, subyugaron sus saberes, sometieron sus prácticas y los despojaron de sus territorios, la construcción de sociedades sustentables arraigadas en las potencialidades ecológicas y las identidades culturales de los pueblos del Tercer Mundo requiere estrategias epistemológicas para descolonizar el conocimiento, para liberar a los pueblos de la explotación, la desigualdad y sometimiento a la fuerza de la razón dominante.

En este sentido, junto con la deconstrucción teórica de los paradigmas dominantes del conocimiento en el campo de las ciencias, la descolonización del conocimiento lleva a revalorizar los conocimientos tradicionales y liberar otros saberes –el "conocimiento local", el "saber popular", la "ciencia popular"– desconocidos y negados por la institucionalidad científica, pero reconocidos como saberes legítimos por las etno-ciencias como "ciencia indígena" (De Gortari: 1963), "macro-sistemas" (López-Luján y López-Austin: 1996), "ciencias nativas" (Cardona: 1986), "conocimiento popular" o "ciencia del pueblo" (Fals Borda: 1970, 1981), y "sistemas de conocimientos indígenas" (Argueta *et al*.: 1994). Varios autores han estudiado el funcionamiento de la racionalidad ecológica de las prácticas productivas arraigadas en el "estilo de desarrollo prehispánico" (Gligo y Morello: 1980), el "modo de producción campesino" (Toledo: 1980), las "complementariedades eco-simbióticas verticales" (Condarco y Murra: 1987) y la "utopía andina" (Burgoa y Flores Galindo: 1982). A través de sus prácticas y experiencia productiva, las culturas prehispánicas internalizaron las potencialidades y condiciones ecológicas de sus territorios a sus formas de organización productiva para el uso sustentable de la tierra y de los recursos naturales. Estas prácticas tomaron en cuenta las complementariedades de la diversidad ecológica y los espacios geográficos, integrando regiones que se extendían más allá de los territorios de un grupo étnico particular. Esta estrategia permitió optimizar la oferta ecológica de diversas geografías, el uso estacional de diferentes espacios productivos y de los ciclos y pisos ecológicos, así como de la fertilidad de la tierra y los procesos de regeneración de los recursos, para ensayar diferentes estrategias de policultivos, integrando la producción local al espacio territorial a través del comercio interregional y el intercambio intercomunal de excedentes económicos.

Los espacios étnicos de la América Tropical fueron y continúan siendo escenarios de estrategias de supervivencia y de "etno-eco-desarrollo" mediante la adaptación y transformación cultural de su entorno ecológico; allí se desarrollaron importantes tecnologías agrícolas y trabajos públicos para el uso sustentable de recursos hidrológicos y para el incremento de la fertilidad de la tierra a través de técnicas para la conservación de agua y la prevención de erosión, así como diversas innovaciones y estrategias agroecológicas: *terrazas, chinampas, andenes* y *camellones* (Murra: 1956; Romanini: 1976; Denevan: 1980a, 1980b; Masuda et al.: 1985; CEPAL/PNUMA: 1983; de la Torre y Burga: 1986; San Martín Arzabe: 1990, Altieri y Nicholls: 2000). Este vasto repertorio de conocimientos técnicos y prácticas productivas guió la coevolución de las diferentes culturas con los territorios que habitan en la región andina y las zonas tropicales americanas.

La comprensión "no occidental" del mundo desde el "conocimiento del Sur" es fundamental para configurar una racionalidad alternativa capaz de deconstruir el sistema-mundo globalizado y "dejar ser" a otros mundos de vida posibles. La construcción de otro orden global, fundado en las diferencias y especificidades de territorios diversos, emerge del conocimiento de los pueblos arraigado en sus condiciones ecológicas de vida y encarnado en su ser cultural. Los saberes tradicionales y los imaginarios de sustentabilidad de los Pueblos de la Tierra son las raíces y las fuentes de donde emergen nuevas *lógicas de sentido* que constituyen el orden material-sustantivo-cultural de una *racionalidad ambiental* (Leff: 2004), que abre perspectivas innovadoras para construir nuevos modos de habitar el mundo.[4]

En este campo ha sido particularmente relevante el diálogo entre el marxismo y el indigenismo plasmado en la obra de autores que han repensado las categorías marxistas desde las condiciones culturales y ecológicas de América Latina. Destacan entre ellos los *Siete ensayos de interpretación sobre la realidad peruana* de José Carlos Mariátegui (1928/1979), texto donde se teje un "mestizaje" del marxismo con la cuestión étnica y el contexto cultural de América Latina, abriéndose hacia el problema agrario y de la economía colonial, del latifundio y la comunidad, del indio y de la tierra.[5] En la perspectiva de tal mestizaje se inscriben las "configuraciones histórico culturales de los pueblos americanos" –de los "pueblos testimonio, los "pueblos nuevos", los "pueblos trasplantados" y los "pueblos emergentes" de Darcy Ribeiro (1972). En la relación del marxismo en el contexto cultural de América Latina sobresale la obra de Bolívar Echeverría en su crítica de la modernidad capitalista y su teoría del *ethos barroco* como forma de resistencia cultural que abre el pensamiento a una "modernidad alternativa no-capitalista". Desde una perspectiva ambiental formulamos nuestra contribución al ecomarxismo, fundada en las condiciones ecológicas y culturales de los territorios del Sur (Leff: 1994).

La sustentabilidad se construye a través de la territorialización de mundos alternativos de vida. Como afirmara Foucault, "una vez que el conocimiento puede ser analizado en términos de región, de dominio, de implantación, desplazamiento y transposición, se capta el proceso por el cual el conocimiento funciona como una forma de poder y difunde los efectos de poder" (Foucault: 1980, p. 69). La reterritorialización del conocimiento es un proceso conflictivo y complejo que va de la indagatoria epistémico-ecológica de una nueva cartografía del conocimiento a la de la realización / incorporación del conocimiento en una nueva racionalidad social (Deleuze y Guattari: 1987). Las estrategias de poder para la reapropiación de la naturaleza y la re-territorialización del conocimiento conducen hacia la restauración de los saberes subalternos subyugados para regenerar racionalidades culturales alternativas en el encuentro de diferentes significados asignados a la naturaleza, de nuevos potenciales ecológicos y de nuevos sentidos culturales. La

---

[4] Arturo Escobar se refiere a estos saberes e imaginarios como "pensamiento de la tierra", como "aquella dimensión que toda comunidad que habita un territorio sabe que es vital para su existencia: su conexión indisoluble con la tierra y con todos los seres vivos. Más que en conocimientos teóricos, esta dimensión se encuentra elocuentemente expresada en el arte (tejidos), en los mitos, en las prácticas económicas y culturales del lugar, y en las luchas territoriales y por la defensa de la Pachamama" (Escobar: 2015).

[5] Entre los estudios sobre la asimilación del marxismo en América Latina, cabe destacar *El marxismo en América Latina* de Michael Löwy (1980), que recorre la evolución del pensamiento y la praxis marxista de América Latina a lo largo del siglo XX; *Marx y América Latina* de José Aricó (1980), sobre la relación conflictiva entre Marx y Bolívar y el supuesto prejuicio eurocéntrico de Marx hacia América Latina; *Una lectura latinoamericana de "El Capital" de Marx*, de Alberto Parisi (1988); *El último Marx y la liberación latinoamericana*, de Enrique Dussel (1990), un estudio desde la perspectiva de su filosofía política de la liberación; y *De Marx al marxismo en América Latina* de Adolfo Sánchez Vázquez (1999) (Preciado: 2016).

territorialización de la sustentabilidad entraña la resignificación y reapropiación crítica del conocimiento desde las identidades locales y la producción de nuevos saberes ambientales arraigados en los imaginarios culturales de los Pueblos de la Tierra.

La filosofía política que guía la emancipación cultural y las acciones sociales hacia la sustentabilidad de la vida surge de una concepción epistemológica radical de ambiente. El *ambiente* es el significante radical y disyuntivo de la exterioridad y el límite de la racionalidad moderna hegemónica que ha llevado a la crisis civilizatoria planetaria de la humanidad; es la fuente y el potencial de un mundo alternativo sustentable. El *saber ambiental* (Leff: 2002) surge en los márgenes de la ciencia *logocéntrica*, desde la periferia y en los márgenes del poder central, en la exterioridad de la racionalidad científica hegemónica y las externalidades del proceso económico global: es el saber forjado y arraigado en los potenciales ecológicos y la creatividad cultural de los pueblos que habitan los territorios del Sur.

La deconstrucción de la globalización hegemónica –de la fuerza opresiva del conocimiento universal, unidimensional y global bajo el dominio de la racionalidad económica sobre la diversidad, la diferencia y la otredad–, exige un descentramiento epistemológico de la racionalidad moderna. El concepto de ambiente es el punto de anclaje fuera del orden económico global que deconstruye el conocimiento y el orden mundial insustentable; es la identidad de Pensamiento Ambiental Latinoamericano (Leff: 2012). Sin embargo, la sustentabilidad no se funda en un territorio virgen, intocado por la racionalidad mundial institucionalizada que ha negado otros mundos posibles. La racionalidad ambiental se forja en la encrucijada de la deconstrucción del pensamiento metafísico y científico, y la territorialización del principio de una ontología de la diversidad-diferencia-otredad.

Abrir los cauces para la territorialización de la racionalidad ambiental implica deconstruir el conocimiento que coloniza el futuro sustentable de la humanidad y del planeta. Frente a las ciencias prospectivas que pretenden construir el futuro reorientando las tendencias instauradas por la racionalidad tecno-económica, la racionalidad ambiental construye el futuro a partir de la deconstrucción de los procesos de degradación ambiental; descoloniza el futuro al abrir el cauce a los saberes inscritos en los imaginarios y las prácticas sociales de la sustentabilidad; proyecta la acción social desde los principios de una racionalidad ambiental para contener las inercias entrópicas insustentables del orden económico global y desencadenar los potenciales neguentrópicos para la construcción de mundos sustentables de vida.

La racionalidad ambiental abre una nueva comprensión del mundo: cuestiona la dualidad metafísica del espacio inmutable y el tiempo trascendental. En esta perspectiva, el tiempo histórico deja de ser un flujo homogéneo de eventos. La sustentabilidad no es un proceso conducido a través de la optimización de los medios que ofrece la racionalidad tecno-económica orientados hacia un fin prefijado, sino un horizonte abierto a diferentes modos sustentables de vida que se construyen desde una ontología de la diversidad: en los caminos que se abren en el encuentro de racionalidades y un diálogo de saberes; en el encuentro de la inmanencia de la vida con la racionalidad de la modernidad y en los acontecimientos que genera la ontología política de la diferencia en el campo de la ecología política: en la confrontación, la convergencia, las disidencias y las alianzas de intereses y sentidos de vida. La sustentabilidad se construye en el encuentro de los potenciales neguentrópicos de vida con la racionalidad tecno-económica que exacerba los procesos de degradación entrópica. La sustentabilidad posible es la resultante de estos procesos conflictivos: de fuerzas naturales y sociales encontradas en la confrontación de racionalidades y en la confluencia de las sinergias de los potenciales ecológicos y la creatividad cultural; en la negociación de intereses y significados diversos que desencadenan procesos económicos, ecológicos y tecnológicos contrapuestos que, en la fusión de sus tiempos y a través de un diálogo de saberes habrán de determinar y conducir el devenir de la historia hacia un futuro sustentable (Leff: 2019b).

La visión eurocéntrica de la evolución cultural llevó a comprender a los pueblos originarios como sociedades atrasadas, como una etapa en el progreso del desarrollo humano y el crecimiento económico, silenciando, invisibilizando, subyugando y exterminando a las culturas tradicionales. La descolonización de la vida de pueblos y de sus culturas –de sus territorialidades diversas–, abre una nueva perspectiva teórica de la historia y del espacio como una “acumulación desigual de los tiempos”, de las diferentes temporalidades que cohabitan en el espacio geográfico (Santos: 1996). Esta comprensión del mundo, de la historia y de la

vida impugna tanto a las categorías *a priori* y universales de la razón, como el determinismo geográfico, abandonando la concepción lineal eurocéntrica y progresiva del tiempo de la civilización –las etapas del desarrollo–, incorporando la relativilidad del tiempo de los distintos procesos que intervienen en la construcción de territorios eco-culturales. Esta concepción del tiempo histórico y del espacio geográfico tiene importantes implicaciones políticas para los movimientos sociales, como la actualidad de la ascendencia invocada por los pueblos indígenas, la reversión de colonialismo interno a través de la construcción política de la plurinacionalidad, la co-evolución de pueblos-culturas en naturalezas-territorios de vida, y la legitimación de los derechos existenciales de sus imaginarios sociales de sustentabilidad. La ecología política se construye así como una geografía histórica de los conflictos de territorialidades (Maier: 2006; Haesbert: 2011).

La descolonización del conocimiento busca así desarmar las estructuras institucionalizadas que sujetan al mundo a una racionalidad insustentable. La deconstrucción del conocimiento devela las estrategias de poder que se ocultan tras el velo de la lógica de los paradigmas científicos y su inscripción en la racionalidad que gobierna el ordenamiento del mundo globalizado. El pensamiento deconstruccionista indaga los puntos de encuentro y ruptura, las coyunturas de las disyunciones en los pliegues y los planos de inmanencia en los que se despliega la diferencia ontológica –la disyunción entre lo Real y lo Simbólico, el ser y el ente, la *physis* y el *logos*, la diferencia sexual, la dualidad naturaleza-cultura– instituyó los dispositivos de poder generadores de la desigualdad social, en que las formas de ser del mundo en la inmanencia de la vida se tornaron en una racionalidad anti-natura que objetivó al mundo; de la idea abstracta y el juicio *a priori* de la razón que fue gobernando al mundo, reduciendo el valor de la naturaleza y del ser humano al cálculo económico y al valor de cambio monetario, generando la *gran transformación* de la modernidad (Polanyi: 1944). La deconstrucción del conocimiento se convierte así en una condición epistemológica para descolonizar a los saberes subyugados, para deslegitimar los modos de explotación de la economía mundial y para reactivar los potenciales ecológicos y culturales de los pueblos, para dar vida a modos alternativos de pensar, de producir y de habitar el mundo.

La descolonización del conocimiento es una condición para la reapropiación del patrimonio biocultural y la reconstrucción de territorios sustentables de los Pueblos de la Tierra. La emancipación de los poderes hegemónicos y la imposición del pensamiento moderno sobre las cosmovisiones, las prácticas y los modos de vida de las sociedades tradicionales, exige nuevas formas de comprensión del mundo que hoy emergen de estos territorios sobreexplotados y de sus culturas sometidas al poder de una racionalidad insustentable. En un mundo globalizado, la reapropiación social de la naturaleza arraiga en la reinvención de las identidades culturales. El rescate y reconstrucción de los conocimientos tradicionales se produce en el encuentro conflictivo de racionalidades alternativas, en la confrontación de conocimientos y saberes inscritos en modos diferenciados de comprensión del mundo con intereses cognitivos encontrados, de resignificaciones conceptuales y reidentificaciones culturales, cuya resultante es la construcción social de la sustentabilidad a través del diálogo de saberes.

De esta manera, el despliegue de los planos de sustentabilidad y la construcción de nuevos territorios culturales va más allá del propósito de aplicar paradigmas científicos y adaptar las tecnologías modernas a las condiciones ecológicas y culturales del Sur; de un ajuste estructural de la economía global a las ventajas comparativas de la dotación de recursos de los países del Tercer Mundo en el mundo globalizado siguiendo la lógica del "desarrollo sostenible" en su intención de instaurar la racionalidad tecno-económica dominante en el mundo. La ecología política deconstruye la teoría y descoloniza el conocimiento al politizar los conceptos de diversidad, diferencia y otredad para construir la sustentabilidad desde las raíces de nuevos territorios eco-culturales.

En este sentido emergen los nuevos derechos de la diversidad cultural y los territorios de la diferencia (Escobar: 2008) en una ética política de la otredad. Estos procesos abren nuevas perspectivas para deconstruir la globalidad hegemónica y para construir un mundo basado en los potenciales ecológicos negentrópicos y en la creatividad cultural de los pueblos. Más allá de la tolerancia hacia la diversidad cultural y la adaptación del orden mundial a diferentes contextos ecológicos, la categoría de *racionalidad ambiental* reorienta el destino de la humanidad guiada por la heterogénesis de la diversidad en la co-evolución biológico-cultural, en la construcción de un mundo integrado por diferentes proyectos culturales de sustentabilidad.

Hoy, diversos líderes indígenas, campesinos y afrodescendientes, así como de otros movimientos populares, proclaman que sus luchas son políticas y epistémicas. Es una cuestión ineludible, pues toda intervención en el mundo se ejerce desde una comprensión ontológica del mundo en el que vivimos. De esta manera, si la conquista y la colonización, así como las estructuras de poder que han gobernado los territorios latinoamericanos y del tercer mundo fueron sometidas desde sus inicios a las necesidades expansionistas del capitalismo mercantil naciente, y más tarde al ímpetu de la acumulación y la reproducción ampliada del capital, sus procesos de dominación y sus impulsos por "conocer el mundo" han estado sustentados por los modos de la apropiación cognoscitiva de lo Real en los que la ciencia se convirtió en instrumento y en el dispositivo de poder por excelencia del *Capital* para su expropiación del planeta en las fase "ecológica" del capital a través de las estrategias de la "economía verde" y la geopolítica del "desarrollo sostenible". Si la colonización de los pueblos originarios del Tercer Mundo se inició por sus creencias religiosas al imponerles el credo cristiano a través de las misiones de evangelización, en la conquista de sus territorios se fue imponiendo un modo de producción ajeno a las condiciones de sus ecosistemas y al carácter de sus imaginarios sociales y de sus prácticas tradicionales. La conquista de nuevos territorios solo fue posible a través de un proceso de colonización cultural y, por tanto, de dominio epistémico sobre los imaginarios, las cosmovisiones, los modos de cognición y los saberes prácticos de las sociedades tradicionales. El conocimiento científico no ha escapado a esa condición de funcionar como dispositivo de poder y medio de subyugación de los modos existenciales de los pueblos conquistados. Las ciencias sociales han seguido un complejo proceso para emanciparse del dominio de esa razón, para establecer su propia identidad frente a las ciencias naturales, para trascender su función de dominio dentro del "aparato ideológico del Estado" y para convertirse en espacios de un conocimiento crítico, capaz de aliarse con los *saberes libertarios de los pueblos y liberadores de la vida*.

El dominio del principio de la razón y del conocimiento objetivo se fue implantando en todas las esferas de la vida social: en el campo científico y en el campo educativo que, desde su instauración dentro del proceso civilizatorio del Tercer Mundo, siguió las pautas y esquemas de la institucionalidad del conocimiento científico de los países centrales, que desde el Iluminismo de la Razón se impuso como un pretendido saber universal y un principio civilizatorio de la humanidad. De esta manera, los esquemas de las ciencias sociales, forjadas en el molde de la racionalidad científica, han revestido el orden social con el disfraz de su verdad absoluta; que han observado al mundo a través del espejo de auto-representación que ha deformado la realidad de los territorios conquistados. El bloqueo del proceso civilizatorio precolonial de los pueblos conquistados abrió nuevos cauces a la construcción social. Las ciencias modernas se constituyeron en una condición para la acreditación y la legitimación de capacidades profesionales que, en su engarzamiento con los procesos de desarrollo y de globalización, han conducido los procesos económicos de las naciones políticamente independizadas, que sin embargo se han mantenido sujetas a la racionalidad forjada dentro del pensamiento eurocéntrico que gobierna al orbe.

LA DECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS MUNDOS POSIBLES

En el proceso de construcción del conocimiento científico –del *logocentrismo de la ciencia* (Derrida) que constituye el carácter de "la época de la imagen del mundo" y del "mundo de la *Gestell*" (Heidegger): el mundo objetivado, tecnificado y capitalizado de la modernidad–, las ciencias sociales siguieron un proceso de "emancipación" de los esquemas fisicalistas, mecanicistas y objetivistas en los que se forjaron desde el siglo XVII –a imagen y semejanza de las ciencias naturales en las que fraguó el método cartesiano como modelo de construcción del conocimiento objetivo y positivo de la modernidad (Locke, Bacon, Smith, Ricardo, Rousseau, Comte, Durkheim)–, generando posicionamientos críticos frente a los paradigmas dominantes de la ciencia.

Las ciencias sociales emergen en el marco de la epistemología de la representación. En ese marco, derivado del método dualista cartesiano y del principio de razón suficiente, se configura la episteme de la modernidad como un esquema de similitudes y diferencias en los que se estructuran los campos de

indagatoria sobre la vida, el trabajo y el lenguaje –la biología, la economía y la lingüística– en las que se diseña la figura del "hombre" y el campo de las ciencias sociales; que nace bajo el signo de una *mathesis universalis* y evoluciona hacia el estructuralismo de estirpe lingüística (Foucault: 1966). Este marco teórico fue transferido e impuesto a América Latina, como al resto del mundo, como el modelo hegemónico de conocimiento en el que establece su prestigio la ciencia. En ese esquema de comprensión se han configurado los espacios académicos de las universidades y los centros educativos, así como dispositivos de poder, que a través de la legitimación de estrategias de poder en el saber han impuesto los modos de construcción social de los países colonizados y dependientes; y sus procesos de intervención, transformación y degradación de sus ecosistemas.

En este contexto surgieron en América Latina teorías pioneras y posicionamientos críticos ante las doctrinas de la ciencia como modo hegemónico de comprensión del mundo, en donde se inscriben los estudios críticos sobre la colonialidad del saber que hemos señalado. En el espacio más amplio de la academia y en el campo de las ciencias sociales siguen dominando los marcos teóricos y los nuevos paradigmas de las ciencias sociales formulados en los países centrales, incluyendo los nuevos esquemas postestructuralistas derivados de los enfoques fenomenológicos y hermenéuticos, como los de la sociología constructivista. Los programas de estudio y las tesis de grado y de posgrado de las universidades latinoamericanas alzan su mirada hacia las estrellas de las constelaciones del Norte. Allí brillan los nombres de Nietzsche, Husserl, Heidegger, Derrida y Deleuze en el campo de la filosofía; de Bourdieu, Habermas, Rawls, Giddens, Beck, Zizek en la sociología; de Prigogine, Luhmann o Morin sobre el pensamiento complejo; prevalecen los enfoques críticos de Marx y Foucault sobre los esquemas de poder y del poder en el saber como marcos teóricos de los programas de estudio y de investigación.

Habríamos de preguntarnos, entonces, si el problema de las ciencias sociales en América Latina es el de una correcta adaptación y aplicación de estos esquemas teóricos a la realidad social de nuestros territorios vitales, o si lo que se juega en la emancipación de la vida y la construcción de la sustentabilidad es la indagatoria sobre otros modos de comprensión de los procesos socio-ambientales, para los cuales los paradigmas y esquemas de comprensión provenientes del Norte colonizador no sólo resultan insuficientes, sino que enmascaran la realidad, invisibilizan los procesos de resistencia social y de rexistencia (la reinvención de identidades y prácticas de vida sustentables), obstaculizando la reorientación de los procesos históricos hacia la sustentabilidad de la vida desde otros principios teóricos y otras ontologías existenciales.[6]

La criticidad de las ciencias sociales en la emancipación de los pueblos adquiere relevancia y sentido de manera ejemplar en el campo de la ecología política, donde se pone en juego la construcción de modos alternativos de producción y la apertura de la historia hacia un futuro sustentable. Hoy en día, ni el materialismo histórico, ni la sociología de la modernización reflexiva, permiten comprender las causas, trazar los caminos y avizorar los horizontes históricos de la crisis civilizatoria del mundo globalizado. Los procesos de emancipación de los Pueblos de la Tierra, en el reclamo de sus derechos existenciales y de otros mundos posibles tampoco garantizan la transición hacia la sustentabilidad de la vida. Los esquemas en boga de las ciencias sociales no permiten vislumbrar los procesos emergentes en los que destellan señales que abren nuevos horizontes de vida, donde vibra el diapasón de la "dialéctica vital de la historia" que se está forjando en el magma de significaciones en el que habrán de forjarse los otros mundos posibles a través de un diálogo de saberes (Leff: 2019b).

El reconocimiento del hecho histórico de la colonialidad del saber, el haber abierto un espacio temático para su análisis y la valorización de los saberes subyugados por la colonización de los pueblos originarios, no conduce de manera implícita y directa hacia la deconstrucción y la superación de tal proceso histórico. La colonialidad del saber abre caminos para un proceso de emancipación y reconstrucción del saber, mas no instaura de manera automática unas nuevas ciencias sociales. El efecto subyugador de las ciencias en general –y de las ciencias sociales en particular– ha tendido a ocluir la lucidez que entrañan los saberes originarios como huellas y memoria de otros modos posibles de comprensión de la vida, de vivir-en-el-mundo

[6] En esta perspectiva he propuesto un nuevo programa de sociología ambiental. Cf. Leff, E. (2011), "Sustentabilidad y Racionalidad Ambiental: Hacia 'otro' Programa de Sociología Ambiental", *Revista mexicana de sociología*, 73, núm. 1, pp. 5-46.

y de habitar el planeta. La decolonización del saber abre el pensamiento para preguntarnos por los saberes que habrían de sustentar la vida de los pueblos colonizados. Pero al mismo tiempo lleva a cuestionar de manera más radical la deconstrucción del conocimiento que ha sembrado la semilla de la insustentabilidad de la vida en todos los confines del Planeta. La sustentabilidad planetaria abre una pregunta radical: la de los saberes que pudieran sustentar la vida. De esa manera, la colonialidad del saber establece la conexión y abre el diálogo entre el pensamiento deconstruccionista de la razón que domina al mundo y los saberes subyugados de los Pueblos de la Tierra.

Habríamos de preguntarnos, para comenzar, si más allá de ser esquemas de inteligibilidad y modos de comprensión de los mundos de vida de cada cultura, las cosmovisiones y saberes tradicionales podrían pensarse como proto-esquemas de nuevas ciencias sociales. En este sentido, contrariamente a la idea de que las ciencias debieran forjarse demarcándose del campo ideológico de una falsa comprensión de sus objetos de conocimiento –dentro del esquema racionalista de Bachelard o Althusser–, la ciencia social habría de configurarse como una construcción reflexiva sobre los imaginarios sociales –como un proceso de reflexión sobre la percepción y de la nominación primaria del hecho social que se configura en los imaginarios sociales–, como una reflexión de segundo orden en relación con el estadio primario de la configuración de una autocomprensión de la vida, sea en la forma de un imaginario, de una cosmovisión o de una conciencia práctica. Surge allí la pregunta sobre ¿cómo habría de configurarse la comprensión científica de los hechos sociales de manera que se conjugue con la autocomprensión de los propios actores sociales sobre sus procesos "internos", "propios" y "autónomos" de construcción social? Es la pregunta que buscó responder Bourdieu en su sociología del sentido práctico (Bourdieu: 2009).

Hasta ahora las ciencias sociales se constituyeron en un marco de racionalidad que, antes de "representar" los hechos sociales dentro de su condición inmanentemente social, como lo pretendiera Durkheim, constituyeron esquemas de dominación y de degradación social, procesos de subjetivación, de colonización y de racionalización de los agentes sociales. Las teorías del funcionalismo estructural y del *rational choice* serían sus mejores ejemplos. Habríamos pues de pensar y construir *otro* esquema de racionalidad, otro paradigma sociológico y otros modos de comprensión de los procesos sociales capaces de integrar las condiciones de la vida, las determinaciones de la naturaleza y los procesos culturales que conducen la reconstrucción social de la historia, sin imponer un modelo de racionalidad para juzgarlos y sojuzgarlos. Este esquema de pensamiento no puede pensarse fuera de una comprensión de las condiciones termodinámicas y ecológicas que soportan la vida simbólica y cultural. La imaginación sociológica debe resonar con los imaginarios sociales de los pueblos para poder acompañar sus procesos emancipatorios, abriendo los caminos hacia mundos de vida sustentables a través de un diálogo de saberes, entre saberes teóricos e imaginarios sociales. Ello implicaría que las ciencias sociales abandonaran su posición objetivista en el análisis de las realidades sociales determinadas por la historia para abrir el horizonte de otras construcciones sociales, de otros mundos posibles (Leff: 2018, 2019a, 2019b, 2020).

Tal es el desafío que enfrentan las ciencias sociales ante el imperativo de un cambio social que marca la crisis civilizatoria de nuestro tiempo, particularmente la crisis ambiental. Las ciencias sociales del Sur no serían simplemente un programa para la aplicación de las ciencias sociales universales construidas en el marco de la racionalidad de la modernidad. Tampoco podrían aspirar a ser unas ciencias sociales "regionales". Si hoy reclamamos la existencia de un *Pensamiento Ambiental Latinoamericano* que emana de las luchas socio-ambientales y los procesos emancipatorios de esta región del mundo, no podrían postularse unas ciencias sociales estrictamente locales. La construcción de unas nuevas ciencias empáticas con los modos de comprensión de la vida de los pueblos, implica la deconstrucción del cuerpo de la ciencia que se ha armado sobre la base del método cartesiano (heredero y puntal de la historia de la metafísica), en desconocimiento de diversidad ontológica de la naturaleza y de las culturas. Las nuevas ciencias sociales deben nacer de la matriz de una "ontología de la vida". En esta perspectiva se inscribe la construcción de una *racionalidad ambiental* como un nuevo esquema de comprensión de las ciencias sociales, fundado en una ontología de la diversidad, en una política de la diferencia y en una ética de la otredad (Leff: 2004/2022, 2010, 2011, 2014).

La *racionalidad ambiental* no es un modelo ideal o axiomático, sino una categoría filosófica que articula un conjunto de principios ontológicos y axiológicos que reorienta los imaginarios, experiencias y prácticas de la vida, en la inmanencia de la vida. En esta perspectiva están surgiendo nuevas reflexiones para las ciencias sociales. Si la emancipación de la vida implica la deconstrucción del pensamiento –del conocimiento que ha construido un mundo insustentable–, este presenta su carácter más radical en el Sur, donde adquiere sentido y posibilidad de realización la construcción de un mundo fundado en la potencia de la diversidad de la vida. Ello implica una política del conocimiento que vaya al fondo de la deconstrucción de la ontología de lo Uno, del conocimiento *a priori* de la razón y del saber absoluto y universal, para reivindicar los saberes que nacen de las condiciones y de las experiencias de la vida de los Pueblos de la Tierra.

Las ciencias sociales en América Latina no podrían ser sólo la aplicación de las ciencias críticas del Norte a los contextos culturales del Sur, ni ser tan sólo una ciencia crítica sobre los efectos perversos del saber colonizador. Si bien toda ciencia social en el Sur debe reconocer los saberes que han sido subyugados por la colonialidad del saber –los saberes y las prácticas de la organización social y productiva, de los usos y costumbres de los pueblos–, se abre la pregunta sobre el carácter que habrían de adoptar las ciencias sociales como una reflexión crítica de dichos saberes y prácticas, sobre si estas podrían construirse como una abstracción y generalización de ciertos principios críticos de los modos de ser de los pueblos, capaz de reflejarse como un modo de comprensión reflexiva, un método de análisis, o una reducción fenomenológica de segundo orden sobre los imaginarios, las prácticas y los hechos sociales "crudos" de la vida de los Pueblos de la Tierra, en un diálogo crítico entre racionalidades epistémicas y ontologías existenciales diferenciadas.

En la perspectiva crítica de "poner en consonancia" el conocimiento de la ciencia con los saberes y los procesos emancipatorios de los pueblos –de poner en sintonía y concordancia los saberes humanos en su conjunto en con las condiciones de la vida en el planeta–, han surgido nuevos sintagmas disyuntivos, que más allá de plantear nuevos métodos de investigación a las ciencias sociales, llaman a conjugar los acercamientos de los giros críticos de las ciencias sociales –la ontología hermenéutica, la deconstrucción filosófica, el pensamiento posestructuralista y posmoderno, la sociología constructivista, la antropología fenomenológica–, con los imaginarios sociales y ambientales de pueblos y comunidades. Es en este sentido, Arturo Escobar ha propuesto nociones convocantes como "sentipensar" o los "saberes de la Tierra", señalando nuevas áreas emergentes de investigación para otra teoría social en los "contornos de una post-episteme-moderno-colonial en términos de áreas de investigación emergentes", entre las cuales se incluye "la teoría decolonial (incluyendo la colonialidad de la naturaleza, feminismos decoloniales y el arte decolonial); los estudios de alternativas al desarrollo (incluyendo el Buen Vivir, los derechos de la naturaleza, el postdesarrollo, las economías alternativas y la economía social y solidaria; las transiciones al postextractivismo); transiciones civilizatorias; nuevos enfoques del patriarcado, la comunalidad, la relacionalidad y pluriverso (sistemas comunales, entramados comunitarios, feminismos comunitarios, espiritualidad y ontologías relacionales y pluriverso). El principio de *relacionalidad* surge con fuerza, a partir del llamado "giro ontológico" de la teoría social" (Escobar: 2014, 2015).[7]

Escobar define el principio de relacionalidad que caracteriza al "giro ontológico" que demandan las nuevas ciencias sociales, y que sería inmanente al "pensamiento de la tierra", como la

[7] Cf. Arturo Escobar, "Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América". En: Pueblos en Camino: http://pueblosencamino.org/?p=2213, Escobar señala que "Este es un breve enunciado de lo que es un complejo entramado de investigaciones y tendencias en campos tan dispares como la fenomenología, las ciencias de la complejidad, las ciencias cognitivas, la ecología y en general la teoría critica post-dualista, neo-materialista y post-constructivista. Es de anotar, sin embargo, que tanto el budismo como muchas cosmologías milenarias de muchos pueblos han explorado, y vivido, desde el principio de la inevitable interconexión de todo lo que existe, desde la unidad de todo lo vivo, incluyendo la noción de un universo vivo en el que hasta los llamados seres 'inanimados' tienen cierta forma de conciencia (Escobar: 2014).

> (…) interrelación profunda entre todo lo que existe, al hecho de que *nada preexiste a las relaciones que lo constituyen*. La vida es interrelación e interdependencia, siempre y a todo nivel. Todo existe porque todo lo demás existe, como nos dice el principio del *Ubuntu* surafricano. … Todo lo vivo siempre es parte integrante del pluriverso siempre cambiante. Aquello que llamamos *experiencia* siempre está coemergiendo con las experiencias de muchos otros seres (Escobar: 2016, p. 12).[8]

Si el principio de relacionalidad es incontrovertible desde la perspectiva de una ontología de la vida –si es el pivote en el que gira el giro deconstructor de la ontología objetivista hacia el pensamiento de la complejidad–, su enunciación explícita y su experiencia implícita en el "vivir bien" de los Pueblos de la Tierra no debiera excluir un cierto o incierto saber sobre la especificidad "no objetiva" de las diversas instancias y procesos que constituyen a los diferentes imaginarios sociales, a las fuerzas del cosmos y la dinámica ecosistémica de los territorios que habitan conforme a su comprensión de la vida. En esa perspectiva se está constituyendo una agenda de investigación en torno a la categoría del diálogo de saberes (Leff: 2019b).

Claramente, lo que está planteando esta agenda de investigación no es solamente el imperativo para las ciencias sociales de comprender los procesos sociales que emergen en el campo de la ecología política –los derechos existenciales de los pueblos, el ecofeminismo, la organización de autonomías comunitarias y sus ontologías relacionales– como nuevos "objetos de conocimiento" y nuevas temáticas a ser investigadas. Lo que esta agenda pone en juego es la posibilidad de articular, hibridar, amalgamar, sintonizar y armonizar el conocimiento que aportan las ciencias sociales con los imaginarios sociales de los pueblos como modos de su saber autónomo sobre sus condiciones de vida y sus modos de vivir-en-el-mundo. Tal propósito abre una pregunta: ¿Podrían pensarse unas ciencias sociales en las cuales se concretase el concepto abstracto de *Geviert* en el que Heidegger quiso captar la esencia de los modos del Ser como el núcleo de una trama de relaciones entre tierra y mundo, mortales y dioses, para convertirla en la matriz genérica de los mundos de vida de los pueblos de la tierra? Hoy la ética filosófica y la sociología comprensiva están abriendo el cerco de la intelección racional para acoger a los modos reprimidos de la comprensión de la vida en la percepción del cuerpo y la sensibilidad de la carne: a través de las emociones, los sentimientos, la intuición y la inspiración de la vida.

¿Cómo habría de traducirse este principio relacional del magma de significaciones y sentidos que late en el cuerpo de la vida en los esquemas de comprensión de una sociología comprensiva que funcionara como una "reflexión de segundo orden" sobre los modos de "comprensión primaria" de los pueblos instaurada en sus imaginarios socio-ambientales?

Esta pregunta abre el pensamiento a pensar y a articular el pensamiento deconstruccionista que busca llegar a la raíz de la diferencia originaria –la *differance* postulada por Derrida– con sus efectos en la colonialidad de los saberes: en última instancia con el dominio de la naturaleza, la degradación de la vida y el exterminio de los saberes subyugados de los Pueblos de la Tierra. Si el olvido y el desvío de los cursos del devenir de la vida es efecto de una diferencia constitutiva del orden de la vida humana –la diferencia originaria entre lo Real y lo Simbólico–, que no es patrimonio exclusivo de la historia occidental, aun en el grado extremo en el que éste se manifiesta en el imperio del dominio hegemónico de la racionalidad de la modernidad, entonces la restitución del orden de la vida va más allá de la descolonización del saber entendida como una desvinculación y emancipación del modelo eurocéntrico. No basta con reclamar el derecho a otros mundos posibles como otros esquemas de modernización, como modernidades alternativas que no implicarían otra cosa que un rediseño de los "estilos de desarrollo" mejor adaptados a las condiciones ecológicas y culturales de los territorios del sur, al oportunismo que ofrece la geopolítica del desarrollo sostenible. Será necesario aventurarse a una deconstrucción de los procesos históricos de construcción de los imaginarios sociales de los Pueblos de la Tierra para desentrañar los modos de comprensión y de intervención humana sobre el metabolismo de la biosfera, para desde allí reinventar los otros mundos sustentables posibles, desde la raíz de la diferencia originaria, hacia los horizontes de sustentabilidad de la vida, a través del diálogo de saberes.[8]

---

[8] "En este propósito y perspectiva se han abierto diversos espacios de reflexión, como el encuentro bianual *Tramas y Mingas por el Buen Vivir*, organizados por académicos activistas como Olver Quijano, Javier Tobar y Adolfo Albán Achinte. Cf: https://tramasymingasparaelbuenvivir.wordpress.com/2015/06/24/tramas-y-mingas-para-el-buen-vivir-2015/ (Escobar, Ibid.).

[9] En este sentido, Juan Carlos Sánchez-Antonio señala que "Ir más allá de la descolonización del saber, como desprendimiento del modelo

El espíritu y la voluntad emancipatoria de la vida no podría satisfacerse con un discurso crítico del mundo post-moderno-colonial-estructural-dualista-desarrollista. El reclamo de "otros mundos posibles" apela a la construcción de mundos construidos "de otro modo que ser", más allá de la ontología del Ser, en la inmanencia de la Vida (Leff: 2018, 2020). La deconstrucción del conocimiento que ha configurado a las ciencias hegemónicas no habría llevarnos por la vía de una hermenéutica deconstruccionista hasta la huella de la diferencia, del lenguaje, de la escritura y del habla originaria de los pueblos en la que se desdibujaran las estructuras, los obstáculos, las fronteras y las barreras que hoy dividen al Norte del Sur, para quedar subsumidos y relativizados en la indiferencia de una globalidad tan ubicua como omnipresente.[10]

Justo en este punto se plantea la *diferencia* que emerge como huella del momento originario de la disyunción entre lo Real y lo Simbólico –que habría de manifestarse en la historia de la metafísica como dualidad irreconciliable entre naturaleza y cultura–, del despliegue de esta diferencia, que en su devenir histórico ha generado la degradación diferenciada de la vida en los diferentes territorios del planeta. Frente a la neutralización y a la relativización de la diferencia en sus expresiones territoriales, entre el Norte y el Sur, el pensamiento descolonizador –la ecología política y la ontología política que emergen del Sur– mira el despliegue histórico de la *diferancia* en las estrategias de poder y en los modos de apropiación, de transformación y de degradación de los territorios de vida a través de los poderes hegemónicos que se configuran en y por medio del *logocentrismo* de la ciencia, del poder de la tecnología, de las dinámicas generadas por la lógica económica en la que se instaura la diferencia como signo-moneda en los mecanismos del mercado y la lógica de la ganancia, que marca los ritmos y configura los modos de degradación de la naturaleza y de opresión de las culturas dentro de la geopolítica de la globalización económica. Es aquí donde el pensamiento descolonizador, yendo a la fuente del origen de la diferencia opresora, abre las vías de la historia a una "ontología de la vida", a la diversidad cultural y a una política de la diferencia.

En la perspectiva de la construcción de sociedades sustentables, la descolonización del saber va más allá del sacudimiento del fardo de la historia, de la crítica radical al proceso colonizador de la ciencia y la desvinculación del modelo económico dominante; trasciende el propósito de remitirse al momento originario del lenguaje y de la escritura que en cada cultura configurara un estilo étnico, sus procesos de coevolución con la naturaleza y la intervención transformadora de sus ecosistemas; de los procesos de desterritorialización producto de la colonización de sus espacios étnicos; de sus procesos de resistencia y de sus estrategias de supervivencia; de sus procesos de reterritorialización y rexistencia.

La descolonización del saber y de las prácticas de los Pueblos de la Tierra implica la deconstrucción de una historia de dominio y de exterminio, de una escritura originaria que ha quedado inscrita en sus imaginarios, en sus habitus y en sus prácticas sociales; pero es al mismo tiempo –y sobre todo– un proceso de reconstrucción de sus espacios de vida, como hoy lo practican las comunidades zapatistas en sus "caracoles" o los seringueiros de la selva amazónica en sus reservas extractivistas; los quechua y aimara en los países andinos; los Mapuche en el cono Sur y los Seri al Norte de México. Esta reconstrucción de los modos de vida es un proceso de reinvención de sus identidades que se configura en la esfera de la complejidad ambiental (Leff: 2000). Son procesos de resignificación de su relación con la naturaleza, de

---

eurocéntrico, invitaría a la reconstrucción de los sistemas de pensamiento de las culturas del sur global en un sistema de 5 mil años que fueron negadas por la expansión de la razón occidental. Para superar la crítica eurocéntrica de la modernidad–posmodernidad, debo de generar la deconstrucción de la metafísica cristiana, heleno–cartesiana desde un lugar de enunciación impensable por occidente. Entonces la descolonización no se limitaría a desprenderse del modelo eurocéntrico del conocimiento, sino a generar los diálogos desde nuestra proto–historia e identidad epistémica milenaria para no caer en la modernización de las filosofías y formas de producción ecológica de las culturas del Sur. Entonces la pregunta a responder sería: ¿Cómo descolonizar las ciencias sociales, desde los núcleos éticos–ontológicos de larga duración (5 mil años) de las culturas del mundo para proponer alternativas ecológicas y superar el capitalismo y la razón occidental?" (Sánchez-Antonio, comunicación personal).

[10] En su ánimo de desentrañar la huella originaria de la *differance* entre lo Real y lo Simbólico en la escritura, Derrida relativiza su desenlace en la diferencia que hoy atraviesa los grandes debates de la ecología política entre dos regímenes ontológicos, la tecnología y la vida, que se manifiestan como dos lógicas de sentido en la territorialización del planeta: "El sur y el norte no son territorios, lugares abstractos que no aparecen más que para relacionarse consigo mismos a partir del otro. La lengua, la pasión, la sociedad, no son ni del norte ni del sur. Son el movimiento de la suplementaridad por cuyo intermedio los polos se sustituyen alternativamente uno al otro: por cuyo intermedio se inaugura el acento en la articulación, se difiere espaciándose. La diferencia local no es más que la diferencia entre el deseo y el placer. Por tanto, no concierne sólo a la diversidad de las lenguas, no sólo es un criterio de clasificación lingüística, sino el origen de las lenguas […] Que la escritura sea el otro nombre de la diferencia, no dejaremos de verificarlo" (Derrida, 1971: 335).

reconocimiento de los potenciales ambientales de sus territorios, de renovación de sus prácticas productivas y sociales. Estos procesos no son de manera alguna el imposible retorno a un pasado idílico –que nunca lo fue–, a unas prácticas ecológicamente puras que no han sido practicadas por cultura alguna. Como deconstrucción emancipatoria de una racionalidad hegemónica dominante, que ha ido penetrando dentro de las lógicas de sentido de las comunidades "tradicionales", la reinvención de sus modos de ser-en-el-mundo inevitablemente se da en un contexto de hibridación cultural y de diálogo de saberes: en un encuentro de lógicas y de modos de ser como estrategias confrontadas de apropiación y de reapropiación de territorios en una ecosfera finita. La sustentabilidad de la vida se construye en el campo de la ecología política: un campo de fuerzas atravesado por estrategias de poder, de controversias y conflictos, de alianzas y sinergias, entre el proceso de capitalización de la naturaleza determinado por la racionalidad de la modernidad y el proceso de construcción de una racionalidad ambiental en la inmanencia de la vida.

En esta encrucijada, las ciencias sociales latinoamericanas no sólo deben cumplir una función crítica de la sociedad: más allá de aliarse con los procesos de emancipación de los pueblos de la región, deben sobre todo enlazarse con los marcos epistémicos de comprensión de los modos de vivir-en-el-mundo de los pueblos para desde allí proyectar la re-construcción sobre la base de la reinvención de sus identidades colectivas a partir de una re-comprensión de sus condiciones existenciales, de las potencialidades ecológicas de sus territorios y de sus estilos culturales de vida.

¿EXISTE UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA PARA PENSAR LA CUESTIÓN AMBIENTAL DESDE EL MARCO DE LA TEORÍA SOCIAL?

Luego de esta reflexión sobre la ecología política de la colonialidad del saber queda latente la pregunta: ¿Existe una perspectiva latinoamericana para pensar la cuestión ambiental desde el marco de la teoría social? Esta pregunta plantea un dilema sobre la posible emancipación de unas ciencias sociales "latinoamericanas" del bloque de la ciencia y del bloqueo hegemónico que ejercen los esquemas de inteligibilidad de la realidad social que se han configurado en el Norte. La pregunta lleva a cuestionar los términos mismos de la pregunta: ¿existe una perspectiva *propiamente* latinoamericana?[11] No sólo se trata de responder si existe ya, ahora mismo, tal perspectiva propia o si lo que se plantea es la posibilidad de construirla. Antes de responder a tal posibilidad se abre la pregunta sobre si tal perspectiva sería una o múltiples perspectivas, si Latinoamérica es un espacio homogéneo, o que al menos pueda tener rasgos comunes desde los cuales pudiera establecerse una identidad y una diferencia con el Norte y con el bloque hegemónico del mundo globalizado. Esto lleva a preguntarnos sobre la construcción de una teoría social que quisiéramos denominar "latinoamericana", más allá de la razón pragmática de la aplicación de sus conocimientos a casos, a situaciones y a problemáticas localizadas en su espacio regional. Las ciencias sociales no se configuran y reconstruyen desde sus abstracciones conceptuales como una lógica del descubrimiento científico dentro de un esquema de falsaciones teóricas (Popper, 1973), sino desde las prácticas de los cientistas sociales. Y estos se encuentran diferenciados por sus intereses disciplinarios, sus enfoques teóricos y sus inclinaciones ideológicas; por sus alianzas de clases y sus compromisos sociales.

Si hemos reclamado la existencia de un Pensamiento Ambiental Latinoamericano, habremos de pensar la perspectiva latinoamericana como un horizonte más que como una frontera, como un territorio epistémico territorializado en territorios de vida diferenciados, como un camino a construir en el que las ciencias sociales puedan comprender de mejor manera los modos de construcción social que ocurren en la tensión entre las diferentes racionalidades que hoy atraviesan de manera conflictiva la construcción de la vida humana en el planeta, en sus diversas formas de comprensión de la vida y sus diferentes modos de ser-en-el-mundo. En esta perspectiva, y mirando hacia la reconstrucción de unas ciencias sociales orientadas hacia la construcción de un mundo sustentable desde una "ontología de la vida", es posible concebir un nuevo programa para las

[11] Arturo Escobar nos recuerda el famoso debate entre Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondi sobre "si existe o no una filosofía de nuestra América". Ver: Augusto Salazar Bondy (1968), *¿Existe una filosofía de nuestra América?*, Siglo XXI Editores, México; Leopoldo Zea (1969), *Filosofía Americana como filosofía sin más*, Siglo XXI Editores, México.

ciencias sociales desde las condiciones termodinámicas, ecológicas y culturales del Sur, y particularmente de América Latina. Este podría desplegarse en los siguientes temas:

1. En el campo de la economía se abre la posibilidad de construir un nuevo paradigma productivo. Más allá de realizar ajustes económicos y buscar oportunidades dentro de las "ventajas comparativas" que ofrece la globalización económico-ecológica dentro de la geopolítica del desarrollo sostenible, dentro de una economía ecológica orientada a "internalizar externalidades ambientales" y dentro de una bio-economía que plantea la condición entrópica del proceso económico. Frente a una política económica de ajustes, de oportunidades y de regulaciones de los mecanismos de mercado en la capitalización de la naturaleza que avanza ineluctablemente en la degradación entrópica del planeta, se abre la posibilidad de pensar una economía "neguentrópica", un paradigma productivo neguentrópico fundado en los potenciales ecológicos del continente y en la creatividad cultural de sus pueblos; un paradigma eco-tecnológico-cultural fundado en las sinergias positivas de las condiciones de la vida (Leff: 1994; 2004/2022, Cap. 4).
2. En el campo de las ciencias jurídicas, no basta con instrumentar una legislación ambiental y una normatividad que difícilmente podría contener los efectos de la sobreexplotación de la naturaleza y del hombre para constituir un paradigma de justicia ambiental. Las ciencias jurídicas de la sustentabilidad deberán deconstruir los principios individualistas del derecho positivo, soporte de la racionalidad económica, para dar jurisprudencia a los derechos comunes a los bienes comunes de la humanidad. Para ello deberán construirse y legitimarse los derechos de los Pueblos de la Tierra a sus Territorios de Vida, sus derechos existenciales a su ethos cultural dentro de órdenes comunitarios de vida diferentes; y el derecho a la resolución pacífica de los conflictos que emergen de una política de la diferencia.
3. En el campo de la filosofía y de la ética, la crisis ambiental marca un límite y traza un horizonte para trascender la historia de la metafísica centrada en la reflexión sobre el ser, para pensar una "ontología de la vida", un pensamiento acorde y conforme con las condiciones termodinámicas, ecológicas, simbólicas y culturales de la vida en cada territorio de vida y en la convivencia entre los Pueblos de la Tierra fundado en una ética política de la diferencia y la otredad.
4. En el campo de la antropología y las etnociencias se abre una indagatoria innovadora sobre los modos de internalización e incorporación de la vida –de las condiciones termodinámicas, ecológicas y simbólicas– en los imaginarios culturales de los pueblos: en los habitus, las prácticas productivas y las relaciones sociales de las comunidades.
5. En el campo de la sociología ambiental y de la ecología política se abre un amplio programa fundado en una "ontología de la vida". En esta perspectiva, la ciencia social se orienta a comprender y acompañar los procesos de reconstrucción y reorganización de mundos de vida sustentables. Más allá del análisis de los conflictos socio-ambientales y las estrategias de poder en la disputa y la resolución de conflictos entre los modos y modelos alternativos de territorialización de la vida, la ontología política debe abrir la imaginación sociológica hacia una sociología de la emancipación de la vida y los procesos de rexistencia de los Pueblos de la Tierra.

CONCLUSIONES

Ciertamente, el giro de las ciencias sociales hacia la cuestión ambiental no podrían aportar los saberes necesarios para propiciar el giro decolonial ni fundamentar una trascendencia hacia la sustentabilidad de la vida. Como afirma Escobar (2016), las ciencias sociales "se muestran al menos *insuficientes* para proporcionarnos las preguntas –mucho menos las respuestas– necesarias para enfrentar las múltiples crisis interrelacionadas de alimentos, de clima, de pobreza y de significados" (p. 10); adelanta que

> (…) podemos aseverar con mayor audacia y sentido de la realidad que las preguntas y las propuestas clave sobre las crisis no están surgiendo de las ciencias sociales ni de la academia, sino del espacio epistémico que está siendo labrado a partir de la multiplicación de conocimientos y saberes *otros* subalternos y de tendencias críticas vinculadas a estos (2016, p.10);

Y afirma que estos saberes emergentes que

> (…) mantienen una relación con la academia desde la autonomía de las categorías de pensamiento y desde las experiencias subalternas […] donde su objetivo fundamental es contribuir a las luchas por la (re)constitución de mundos desde las categorías y las experiencias de los actores en lucha y resistencia […] donde activamente se construyen mundos y conocimientos de otro modo […] desplazan a las categorías [de las ciencias sociales] del centro de la interpretación de lo real (2016, p. 13).

En un texto anterior, intitulado «Pensamiento Ambiental Latinoamericano: patrimonio de un saber para la sustentabilidad», he señalado que la mayor deuda pendiente de ese campo de reflexión en la teoría y la práctica, era la de

> (…) constituirse en un diálogo plural, directo y estrecho con los saberes indígenas y populares de los pueblos de la región. Sólo de la puesta en práctica de ese diálogo habrá de emerger una ética política de la diferencia que reoriente la reapropiación cultural del patrimonio común de la humanidad […] que no podrá remitirse a un régimen totalitario de significación: ni a la mercantilización de la naturaleza, ni a una norma ecológica, ni a un sentido genérico del ser y a una "conciencia de especie" que generalice las visiones e intereses diferenciados por la naturaleza y por la vida; ni a una racionalidad hegemónica y dominante para saldar y consensuar en un saber de fondo las solidaridades que habrán de fraguarse en sus diferencias sin amalgamas posibles, en esas otredades irreductibles en un sentido común que no sea el de la apertura civilizatoria hacia un futuro llevado por la heterogénesis de la diversidad biocultural (Leff: 2012, p. 450).

La diferencia colonial abre el pensamiento y la acción al campo de la ecología política del diálogo de saberes.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, A. (2010). "El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi", Fundación Friedrich Ebert, Policy paper 9, Quito.

ACOSTA, A. y MARTÍNEZ, E. (Comps.) (2009). *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Ediciones Abya-Yala, Quito.

ALTIERI, M. y C. NICHOLLS (2000), Agroecología: teoría y práctica para una Agricultura Sustentable, Serie Textos Básicos para la Formación Ambiental, número 4. PNUMA/ORPALC, México.

AMIN, S. (1974). *La acumulación a escala mundial*. Siglo XXI Editores, México.

ARGUETA, A. y cols. (1994). *Atlas de las plantas de la medicina tradicional mexicana*, 3 tomos. INI, México.

BECK, U. (2010). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós, Barcelona. (Obra original publicada en 1986).

BECK, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Paidós, Barcelona.

BOFF, L. (1996). *Ecologia: grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta, Madrid.

BONFIL-BATALLA, G. (1987). *El México profundo, una civilización negada*. Grijalbo, México.

BOURDIEU, P. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores, México.

BURGOA, M. y A. FLORES GALINDO (1982), "La Utopía Andina", *Allpanchis*, Vol. 20.

CARDONA, G. R. (1986). *La foresta di piume. Manuale di etnoscienzia*. Editori Laterza, Roma.

CARDOSO, F y FALETO, E. (1979). *Dependency and development in Latin America*, University of California Press.

CASTORIADIS, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Seuil, Paris,

CEPAL/PNUMA (1983), *Sobrevivencia campesina en ecosistemas de altura*, 2 Vols., Santiago de Chile.

CESAIRE, A. (1955). *Discourse on colonialism*. Monthly Review, New York.

CONDARCO, R. y J. MURRA (1987), *La teoría de la complementariedad vertical-ecosimbiótica*, Hisbol, La Paz.

DE CASTRO, J. (1946). *Geografia da fome*. O Cruzeiro, Rio de Janeiro.

DE GORTARI, E. (1963). *La ciencia en la historia de México*. Fondo de Cultura Económica, México.

DE LA TORRE, C. y M. BURGA (Comps.) (1986). *Andenes y camellones en el Perú Andino. CONCYTEC, Lima.*

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1987). *A thousand plateaus*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

DENEVAN, W. (1980a), "Tipología de configuraciones agrícolas prehispánicas", *América indígena*, No. 40, pp. 610-152.

DENEVAN, W. (1980b). *El asentamiento nativo de los llanos de Moxos: una sabana inundada periódicamente en el noreste de Bolivia*.

DERRIDA, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI Editores, México.

DERRIDA, J. (1978). "Violence and metaphysics. An essay on the thought of Emmanuel Levinas", in *Writing and difference*, Translated by Alan Bass. The University of Chicago Press, Chicago. (Obra original publicada en 1964).

DERRIDA, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra, Madrid.

DESCOLA, P. H. (2003). *Antropología de la naturaleza*. Institut Français d'Études Andines (IFEA)/Lluvia editores, Lima.

DESCOLA, P. H. (2005). *Par – delà nature et culture*.Gallimard, Paris.

DIAZ-POLANCO, H. (2005). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI Editores, México.

DOS SANTOS, T. H. (1978). *Imperialismo y dependencia*.Ed. Era, México.

DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta, Madrid.

DUSSEL, E. (2020). *El primer debate filosófico de la modernidad*. CLACSO, Buenos Aires

ESCOBAR, A. (1999). *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. CEREC/ICAN, Bogotá.

ESCOBAR, A. (2008). *Territories of difference: place, movements, life, redes.* Duke University Press, Durham/London.

ESCOBAR, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*: *nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA, Medellín, Colombia.

ESCOBAR, A. (2015). "Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América", en: *Pueblos en Camino*. http://pueblosencamino.org/?p=2213.

ESCOBAR, A. (2016), en RIVERA CUSICANQUI, S.; DOMÍNGUES, J.; ESCOBAR, A. y LEFF, E., "Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana", en Cuestiones de Sociología, 14, op. cit.

FALS-BORDA, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Editorial Nuestro Tiempo, Bogotá

FALS-BORDA, O. (1981). "La ciencia del pueblo", *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Perú Editorial Mosca Azul, Lima.

FALS-BORDA, O. (1986). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores, Bogotá.

FANON, F. (1952). *Peau noire masques blancs*. Éditions du seuil, Paris.

FANON, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Maspero, Paris.

FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*. Gallimard, Paris.

FOUCAULT, M. (1980), *Power/knowledge*. Pantheon, New York.

FREIRE, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.

GALEANO, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores, México

GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society:* outline of the theory of structuration. Polity, Cambridge.

GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford University Press, Stanford.

GIMENEZ, G. (1999). "Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 25, Época II. Vol. V, no. 9, Junio, Colima, pp. 25-57.

GIMENEZ, G. (2009), *Identidades sociales*. CNCA/Instituto Mexiquense de Cultura, México.

GLIGO, N. y J. MORELLO (1980), "Notas sobre la historia ecológica de América Latina", en SÚNKEL y N. GLIGO, *Estilos de desarrollo y medio ambiente en la América Latina*. Fondo de Cultura Económica, México.

GONZALEZ-CASANOVA, P. (1965), "Internal colonialism and national development", *Studies in comparative international development*, Vol. 1, no. 4, pp. 27-37.

GUNDER-FRANK, A. (1966). *The development of underdevelopment*. Monthly Review Press, New York

HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus, Buenos Aires.

HABERMAS, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus, Buenos Aires.

HAESBAERT, R. (2011). *El mito de la desterritorialización*. Siglo XXI Editores, México.

HUANACUNI, F. (2010). *Vivir bien/Buen vivir: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. Convenio Andrés Bello/Instituto Internacional de Integración, La Paz.

LANDER, E. (ed.) (2000). *La colonialidad del saber*. CLACSO/UNESCO, Buenos Aires.

LEFF, E. (1993). "Marxism and the environmental question: from critical theory of production to an environmental rationality for sustainable development", *Capitalism, nature, socialism*. Vol. 4, no. 1, Santa Cruz, California.

LEFF, E. (1994). *Ecología y capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. Siglo XXI Editores, México.

LEFF, E. (2000). "Pensar la complejidad ambiental", en: Leff, E., *La complejidad ambiental*. Siglo XXI Editores, México.

LEFF, E. (2002). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI Editores, México

LEFF, E. (2003). "La ecología política en América Latina: un campo en construcción", *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. Vol. II (5), Santiago de Chile, pp. 125-145.

LEFF, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores, México. (Segunda edición corregida, 2022).

LEFF, E. (2010). "Imaginarios sociales y sustentabilidad", *Cultura y representaciones sociales,* no. 9, México, pp. 42-121.

LEFF, E. (2011). "Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia 'otro' programa de sociología ambiental", *Revista mexicana de sociología*, 73, no. 1, Enero-Marzo, pp. 5-46.

LEFF, E. (2012). "Latin American environmental thinking: a heritage of knowledge for sustainability", *Environmental ethics*. Vol:34, No. 4, Winter.

LEFF, E. (2014). *La apuesta por la vida: imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del Sur*. Siglo XXI Editores, México.

LEFF, E. (2018). *El fuego de la vida. Heidegger ante la cuestión ambiental*. México: Siglo XXI Editores.

LEFF, E. (2019a). *Ecología política: de la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. México: Siglo XXI Editores.

LEFF, E. (2019b). "Devenir de la vida y trascendencia histórica: las vías abiertas del diálogo de saberes, Dossier temático "Diálogo dos Saberes com as populações tradicionais da América Latina", *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*. No. 50, UFPR, Brasil, pp. 4-20.

LEFF, E. (2020). *El conflicto de la Vida*. Siglo XXI Editores, México.

LEVI-STRAUSS, C. (1955). *Tristes tropiques*. Librairie Plon, Paris.

LEVI-STRAUSS, C. (1968). *Antropología estructural*. Paidós, Barcelona.

LOPEZ-AUSTIN, A. y LOPEZ-LUJAN, L. (2001). *Mexico's indigenous past*. University of Oklahoma Press, Norman.

LÓPEZ-LUJÁN, L. y LÓPEZ-AUSTIN, A. (1996). *El pasado indígena*. El Colegio de México-Fideicomiso Historia de las Américas-Fondo de Cultura Económica, México.

MAIER, C. (2006). "Transformations of territoriality 1600-2000", in G. Budde, S. Conrad y O. Janz, Eds., *Transnationale Geschichte: Themen, Tendenzen und Theorien*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

MARIATEGUI, J.C. (1979), *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Prólogo de Aníbal Quijano. Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas. (Obra original publicada en 1928).

MARINI, R.M. y DOS SANTOS, T. (Coords.) (1999). *El pensamiento social latinoamericano en el siglo XX*. UNESCO, 2 Vols, Caracas.

MARTÍ, J. (1963). *Obras completas*. Editorial Nacional de Cuba, La Habana.

MASUDA, S. SHIMADA, I. y C. MORRIS (Eds.) (1985). *Andean ecology and civilization: an interdisciplinary persective on Andean ecological complementary*. Universidad de Tokyo.

MAZORCO IRURETA, G. (2010). "La descolonización en tiempos del Pachakutik", *Polis*. Año: 2010, no 27, pp. 219-242.

MIGNOLO, W. (2000). *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press, Princeton.

MIGNOLO, W. (2011). *Modernity and decoloniality*, Oxford bibliographies.

MIGNOLO, W. y ESCOBAR, A. (Eds.). (2009). *Globalization and the decolonial option*. Routledge, London.

MURRA, J. (1956). *The economic organization of the Inca state*. University of Chicago, Chicago.

NUN, J. (2001). *Marginalidad y exclusión social*. Fondo de Cultura Económica, México/Buenos Aires.

POLANYI, K. (1944). *The great transformation: the political and economic origins of our time*, Beacon Press, Boston.

PORTO-GONÇALVES, C.W. (2001). *Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad.* Siglo XXI Editores, México.

POSEY, D.A. (2004). *Indigenous knowledge and ethics: a Darrell Posey reader* Routledge, New York.

PRECIADO, J. (2016). "Pensar las ciencias sociales desde América Latina ante el cambio de época", *Cuestiones de Sociología*, 14, http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a03

QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", in Lander, E. (Ed), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso/Unesco, Buenos Aires.

QUINTERO, P. (Ed.) (2014). *Crisis civilizatoria, desarrollo y bien vivir*. Ediciones del Signo, Buenos Aires.

RIBEIRO, D. (1972). *Configuraciones*. SepSetentas, México.

RIBEIRO, D. (1980). "Indigenato e campesinato", *Revista de Cultura VOZES*. Año 73, Vol. LXXIII, Outubro, No. 8, Rio de Janeiro, p. 5-10.

RIVERA CUSICANQUI, S. (2015). *Sociología de la imagen*: miradas ch'ixi desde la historia andina. Tinta Limón, La Paz, Bolivia.

RIVERA, S., DOMINGUES, J., ESCOBAR, A. y LEFF, E. (2016), "Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana", *Cuestiones de Sociología,* 14*,* http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ CSn14a09.

ROMANINI, C. (1976), *Ecotécnicas para el trópico húmedo*. CECODES-CONACyT/ PNUMA, México.

SALAZAR BONDY, A. (1968). *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. Siglo XXI Editores, México.

SAN MARTÍN ARZABE, G.H. (1990). "Las formas tradicionales de organización social y la actividad en el medio ondígena: aas sabanas de Moxos", en E. Leff, Carabias y A.I. Batis (1990), Recursos naturales, técnica y cultura: estudios y experiencias para un desarrollo alternativo, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, Serie Seminarios, No. 1, UNAM, México.

SANTOS, B. de S. (2000). *A critica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência: Para um novo senso comum. A ciência e a política na transição paradigmática*, Volume 1. Cortez editora, São Paulo.

SANTOS, B. de S. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. CLACSO/CIDES-UMSA/Plural Editores, Buenos Aires.

SANTOS, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. Hucitec, São Paulo

STAVENHAGEN, R. (1965). "Classes, colonialism, and acculturation. Essay on the system of inter-ethnic relations in Mesoamerica", *Studies in Comparative International Development*, 1(6), pp. 53-77.

SVAMPA, M. (2016). *Debates latinoamericanos: indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Centro de Documentación e Información, Cochabamba.

TAPIA, L. (2009). *La invención del núcleo común: ciudadanía y gobierno multisocietal*. Muela del Diablo, La Paz.

TOLEDO, V.M. (1980). "Ecología del Modo Campesino de Producción", *Antropología y Marxismo*, Núm. 3, México, pp. 35-55.

WALLERSTEIN, I. (1974). *The modern world-system, vol. I: capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. Academic Press, New York.

WALLERSTEIN, I. (1980). *The modern world-system, vol. II: mercantilism and the consolidation of the European world-economy, 1600-1750*. Academic Press, New York.

WALLERSTEIN, I. (1989). *The modern world-system, vol. III: the second great expansion of the capitalist world-economy, 1730-1840's*. Academic Press, San Diego.

WALLERSTEIN, I. (2011). *The modern world-system, vol. IV: centrist liberalism triumphant, 1789–1914*.University of California Press, Berkeley.

ZEA, L. (1969). *Filosofía Americana como filosofía sin más*, Siglo XXI Editores, México.

BIODATA

Enrique LEFF: Es un investigador titular del Instituto de Investigaciones Sociales y profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Investigador Emérito del Sistema Nacional de Investigadores de México. Fue coordinador de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe en el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (1986-2008). Es autor pionero en los campos de ecomarxismo, la ecología política, la sociología ambiental, la filosofía ambiental y la educación ambiental. Es considerado como uno de los principales exponentes del Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Fue galardonado con el Premio Nacional a la Investigación Socio-Humanitaria por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en 2015; el Doctorado Honoris Causa por la Universidad Autónoma del Estado de México en 2016; y el Premio Universidad Nacional de Investigación en Ciencias Sociales (UNAM) en el 2016.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ESTUDIOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615903
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Hacia una descolonización de las ciencias sociales y humanas desde un horizonte–dialógico mundial transmoderno y pos–capitalista

Towards a decolonization of the social and human sciences from a world-dialogic horizon transmodern and post-capitalist

Juan Carlos SÁNCHEZ–ANTONIO
https://orcid.org/0000-0002-0532-3293
zarathustra100@hotmail.com
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6615903

RESUMEN

Hoy sabemos que las ciencias sociales y humanas están agotadas y las soluciones a los problemas civilizatorios y al colapso del medio ambiente no pueden venir de la razón moderna–posmoderna. Superar el vínculo entre ciencias sociales y humanas con los dispositivos de poder–saber–coloniales y la crisis ecológica es ahora urgente si aún queremos superar sus propias bases ontológicas y epistémicas para ayudar a proponer soluciones a la crisis del planeta. Por ello, lo que proponemos aquí es 1) contribuir a la posibilidad de descolonizar las ciencias sociales y humanas desde un horizonte mundial inter–civilizatorio transmoderno pos–capitalista anti–patriarcal. Esto con la finalidad de 2) reforzar el debate sobre la urgencia de fundar un programa mundial de investigación inter–trans–disciplinario para construir las nuevas ciencias sociales y humanas críticas y ecológicas a favor de la reproducción, aumento y conservación de la vida de todos en el planeta.

Palabras clave: colonialidad; descolonización epistemológica; diálogo de saberes; saber ambiental; modernidad.

ABSTRACT

Today we know that the social and human sciences are exhausted and the solutions to civilizational problems and the collapse of the environment cannot come from modern-postmodern reason. Overcoming the link between the social and human sciences with the colonial power-knowledge-devices and the ecological crisis is now urgent if we still want to overcome its own ontological and epistemic bases to help propose solutions to the planet's crisis. Therefore, what we propose here is 1) contribute to the possibility of decolonizing the social and human sciences from a world horizon inter-civilizational transmodern post-capitalist anti-patriarchal. This in order to 2) strengthen the debate on the urgency of founding a global inter-trans-disciplinary research program to build the new critical and ecological social and human sciences in favor of the reproduction, increase, and conservation of life for all on the planet.

Keywords: coloniality; epistemological decolonization; environmental knowledge; dialogue of knowledge; modernity.

Recibido: 08-10-2021 ● Aceptado: 20-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales y humanas desde un horizonte mundial transmoderno y pos–capitalista? Hoy sabemos que las ciencias sociales y humanas si desean sobrevivir es necesario que sufran una transformación profunda; si no lo hacen, estarán condenadas al fracaso y probablemente a desaparecer. Digo al fracaso, pues de nada nos pueden servir hoy la las actuales ciencias sociales y las humanas (incluida la filosofía y la teología), si no aportan soluciones reales a la crisis civilizatoria y al colapso ambiental global. Además, uno de "los grandes problemas fundamentales de la ciencia social y la filosofía latinoamericana es que razonan y piensan América Latina desde la cosmovisión que Europa tiene de nosotros y del mundo, esto es, lo hacen como si fuesen europeos" (Bautista: 2014, p.47). El problema de esto es que en el contenido (la experiencia) del sistema de categorías que emplean los científicos sociales latinoamericanos, América Latina no aparece conceptualizado en el horizonte teórico–histórico europeo; y si aparece, ésta se hace siempre desde la perspectiva occidental y no desde los presupuestos éticos–ontológicos e históricos que nos pueden ofrecer nuestras culturas amerindias.

Es necesario partir desde una perspectiva cultural propia, para desde ahí generar la descolonización y los diálogos mundiales inter–civilizatorios. Una vez que tengamos reconstruidos los núcleos éticos–ontológicos de larga duración de nuestras culturas, es fundamental realizar una crítica radical "transmoderna desde un horizonte mundial de diálogos inter–culturales" (Dussel: 2015), de los fundamentos onto–epistémicos de los sistemas de saberes occidentales, para saber en qué medida:

> (…) un determinado saber [occidental] constituye un factor de desequilibro ecológico […]. Yendo más al fondo, en qué medida los [nuevos] saberes deben elaborarse ya dentro de una perspectiva ecológica, de tal forma que signifiquen un poderoso factor de protección y respeto a la naturaleza [y la vida toda en ella]. Esta es la reconversión que hoy se nos impone a todos (Boff: 2000, p.24).

En efecto, plantear descolonizar las ciencias sociales y humanas (modernas–posmodernas) supone al menos dos cosas que es necesario mencionar aquí. Las "ciencias sociales y humanas son provinciales, binarias, antropocéntricas, euro–norteamericano céntricas y al estar al servicio de la expansión capitalista" (Wallerstein: 2012; Boron: 2005; Lander: 2000; Bautista: 2014) han "revestido el orden social con un disfraz; han colocado ante su mirada un espejo de autorrepresentación que ha deformado la realidad latinoamericana" (Leff: 2016, p.15). Por ello, 1) necesitamos descolonizar y deconstruir sus propias lógicas binarias de pensamiento (hombre *versus* naturaleza), sus fundamentos onto–epistémicos cristiano–heleno–cartesianos[1] y los efectos coloniales destructivos que siguen produciendo en su expansión "epistemicida" (Santos: 2015) y "ontologicida" (Sánchez–Antonio: 2019, 2020a, 2020b) de los sistema de valores (teología, arte, filosofía, ciencia, matemática, etc.,) de las seis civilizaciones con desarrollo autonómico que son pilares fundamentales de la historia de la humanidad*: Egipto, Mesopotamia, India, China, Anáhuac y Tahuantinsuyo*.

Transmodernizar las ciencias sociales–humanas y sus orígenes occidentales requiere de un diálogo mundial de saberes sur–sur global y sur–norte global, no para pedir *reconocimiento* como lo plantea A. Honneth (1992), o *inclusión* –a la modernidad inconclusa– según J. Habermas (1999), sino para cuestionar radicalmente y transformar los fundamentos onto–epistémicos euro–norteamericano céntricos y fundar las nuevas ciencias sociales y humanas desde un horizonte mundial inter–civilizatorio, transmoderno y pos–capitalista. "Esa transición a la transmodernidad es comprendida como superación crítica de la modernidad-posmodernidad y del capitalismo en cuanto modo de producción que se sustenta en los fundamentos culturales que la modernidad-posmodernidad define" (Acosta: 2019, p.29). Así, transmodernidad es también pos–occidental y pos–capitalista anti–patriarcal como horizonte mundial utópico para descolonizar las ciencias sociales y humanas (teología, filosofía y arte) desde lugares enunciativos nunca antes pensados por occidente. Es necesario, entonces, superar la modernidad–posmodernidad y el capitalismo patriarcal omnicida.

---

[1] Es importante, recalcar aquí, que esta gran división tiene sus fundamentos teoloógicos–políticos, y procede de los valores judeo–cristianos, pues éste "no solo estableció un dualismo entre el hombre y la naturaleza, sino que también insistió en que era la voluntad de Dios que el hombre explotara la naturaleza para su propio beneficio" (White, 2007: 83).

2) Las nuevas ciencias sociales y humanas (incluyendo las artes, la filosofía y la teología) "deberán emprender un proceso de apertura muy amplio hacia la investigación y la enseñanza de todas las culturas" (Wallerstein: 2016, p.97) del mundo, con el fin de ir más allá del proyecto de la modernidad–posmodernidad (y los 26 siglos de la razón occidental) cómplice en el nivel onto–epistémico (cristiano–heleno–cartesiano) de la degradación del medio ambiente (la madre naturaleza generadora de la vida toda). No hay descolonización transmoderna y pos–capitalista de las ciencias sociales y humanas (incluyendo la filosofía, la teología y las artes) "desde la modernidad-posmodernidad; ellas solamente admiten monoculturalidad y multiculturalidad" (Acosta: 2019, p.29). Esto supone un ejercicio de diálogo de saberes para las cuales no estamos del todo preparados, pues implica también la superación urgente del capitalismo (y la lógica de la taza de ganancia) y su ideología moderna–posmoderna (occidental) que la encubre, y las lógicas patriarcales, coloniales y occidentalocéntricas que *destruyen* no sólo a los seres humanos, sino también a la madre naturaleza. Podremos decir, con todo, que no habrá "justicia social" (Marx: 1873/2010) sin "justicia epistémica" (Santos: 2015) y ésta si no hay "justicia ecológica" (Boff: 2000).

Las nuevas ciencias sociales y humanas ecológicas, descoloniales, anti–patriarcales, transmodernas y pos–capitalistas, deberán emprender un nuevo sistema de conocimiento y de relaciones nuevas "no sólo con los animales, plantas y pureza de la atmósfera, sino también con las relaciones solidarias y globales del ser humano con la naturaleza" (Boff: 2000, p.25). Es decir, lo que "hagamos por la ecología depende de nuestras ideas acerca de la relación hombre-naturaleza. Más ciencia y más tecnología no nos librarán de la actual crisis" (White: 2007, p.85) civilizatoria. En este sentido, la actual condición epistemológica de las ciencias sociales y humanas, al estar encerradas en su mismicidad (logo–céntricas y mono–culturales) occidental y al ser cómplice de la degradación del medio ambiente, se hace necesario un deconstrucción profunda de todos sus fundamentos binarios cristiano–heleno–cartesianos (alma–cuerpo, ser, no–ser, pensamiento\cuerpo, razón\naturaleza, etc.,) si es que queremos "garantizar la conservación, la reproducción y el crecimiento de la vida" (Dussel: 2006; 2007; 2015a) de todos en el planeta.

La importancia de generar una deconstrucción profunda de la razón occidental y de todos sus fundamentos binarios cristiano–heleno–cartesianos desde un horizonte mundial inter–civilizatorio de larga duración (*Mesopotamia, Egipto, India, China, Mesoamérica e Inca*) es vital si es que queremos comprender al planeta "Tierra como un todo, la *casa común* donde habitamos la naturaleza y el hombre como una totalidad interdependiente" (Boff: 2000; Estermann 2009). No pretendemos desarrollar aquí cuáles son las rutas que hay que seguir para descolonizar las ciencias sociales y humanas. Únicamente intentaremos desarrollar, a manera de hipótesis, algunos puntos que creemos pueden ayudar a tal propósito. Veamos en qué consisten estas líneas de trabajo y la forma en cómo podríamos contribuir, en lo que aquí denominamos, como un *programa de investigación mundial* para la descolonización de las ciencias sociales y humanas desde un horizonte global transmoderno y pos–capitalista anti–patriarcal.

DESCOLONIZAR LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DESDE UN HORIZONTE MUNDIAL TRANSMODERNO Y POS–CAPITALISTA ANTI–PATRIARCAL

La idea de descolonizar las ciencias sociales es un tema ya algo viejo y fue planteada por Rodolfo Stavenhagen (1971), más tarde fue retomada al nivel filosófico por Juan José Bautista (2012; 2014), y en el nivel metodológico por Linda Tuhiwai Smith (1999) y Chela Sandoval (2000), los cuales nos ofrecen algunas pistas que es necesario actualizar y llevar más lejos. Es importante extender sus preocupaciones para enlazarlo con el giro descolonial, la ecología política, el diálogo mundial de saberes y el colapso ambiental como temas fundamentales para las ciencias sociales y humanas en medio de una tremenda crisis civilizatoria planetaria que es necesario superar. Las bases onto–epistémicas de las ciencias sociales y humanas que constituyen sus lógicas de investigación (separación pensamiento\naturaleza) hacen imposible, de entrada, que el estado actual en la se encuentran, puedan dialogar profundamente con las culturas del sur global. Recordemos que esta "separación cartesiana (pensamiento\cuerpo) fue el principio constitutivo no sólo de las ciencias naturales (siglo XVI–XVII), sino también su disputa con las ciencias humanas (siglo XVIII) y la emulación de las ciencias sociales (siglo XIX) del método objetivo de las ciencias naturales" (Wallerstein: 2012; Santos 2015). Por ello, necesitamos nuevas ciencias sociales y humanas que sepan dialogar profundamente con las culturas del mundo del sur global.

Es decir, en el corazón mismo de las ciencias sociales y humanas, tanto el científico y el filosofo social toman el cuerpo, la mujer y la naturaleza como objeto de estudio. Nada se puede aprender de los contextos y las otras culturas del mundo, pues éstas entran dentro del campo de la facticidad cotidiana y contaminan el pensamiento para poder conocer objetivamente (Leff: 2004, 2002, 2018). El "diálogo de la ciencia occidental con el *otro* visto como sujeto y no como objeto, es de entrada imposible, pues Occidente muy pocas veces sabe escuchar y dialogar con el otro (Lenkersdorf: 2008). Es decir, para la "razón occidental, pensar [dialogar] es identificar mono–lógicamente la identidad del ser con el pensamiento" (Adorno: 1966/2014). En todo caso, continuar en la lógica occidental (que no sabe escuchar) conlleva a decir que

> (…) no hay interculturalidad propiamente tal desde la modernidad-posmodernidad; ellas solamente admiten monoculturalidad y multiculturalidad, en cuanto lógicas culturales hegemónica en su estatus de civilización la primera y subsidiaria en su condición de complementariedad la segunda de sus procesos de constitución (Acosta: 2019, p.29).

En este sentido, no debe de sorprendernos que las ciencias sociales y las humanas no emergieron con el interés de liberar al hombre y a la mujer, sino con el fin de conocerlos y dominarlos incluyendo a la madre naturaleza. Hoy sabemos que las "ciencias sociales [y humanas] son un producto del sistema-mundo moderno y el eurocentrismo es constitutivo de la geocultura del mundo moderno […], y no hay ninguna duda de que, si las ciencias sociales [y humanas] han de progresar en el siglo XXI, están obligadas a superar su herencia eurocéntrica, que ha tergiversado sus análisis y su capacidad de abordar los problemas del mundo contemporáneo (Wallerstein: 2001, pp.97-98). Es primordial aquí superar el eurocentrismo, pero también la razón occidental helenocéntrica desde su constitución filosófica y sus dos manifestaciones culturales que hoy conocemos como modernidad y posmodernidad que fundamentan el capitalismo.

Es decir la "racionalidad moderna [y posmoderna] es imposible sin la fundación, constitución y desarrollo de la relación sujeto–objeto, y el capitalismo es imposible sin esta fundamentación, porque entonces no podrá justificar su trato a la naturaleza como objeto" (Bautista: 2014, p.258). De esta manera el "capitalismo internaliza prácticas canibalísticas, depredadoras y fraudulentas" (Harvey: 2005, p.115) que empobrece (sub–desarrolla) todo lo que toca a su paso. Con esta lógica inherentemente desigual el "capital desencadena los poderes de la «destrucción creativa» sobre la tierra. Algunos sectores o grupos se benefician de la creatividad, mientras que otros sufren el embate de la destrucción" (Harvey: 2014, p.157) masiva; de ahí que sea fundamental luchar por una nueva economía pos–capitalista que ponga en el centro *no la acumulación del capital*, sino *la reproducción y conservación de la vida* de todos en el planeta.

La modernidad–posmodernidad son el fundamento del capitalismo multicultural y por ello, seguir pensando desde ellas, no nos permite abrirnos a escuchar y conocer otras formas de pensar y ser en el mundo. Carlos Lenkersdorf, en su libro: *Aprender a escuchar. Enseñanza maya–tojolavales* (2008), nos explica que:

> El escuchar, pues, nos abre las puertas para entrar en otra cultura. Al hablar con la gente, nos pueden abrir su corazón, explicar sus problemas y alegrías y hacemos participar en el mundo que vive […]. Es decir, el escuchar es la puerta al diálogo que, a su vez, es fundamento de la convivencia, porque al dialogar nos emparejan las palabras escuchadas […]. Ninguno de los que se escuchan y se hablan es superior al otro […]. Por esta razón, podemos afirmar que el diálogo es el mejor remedio contra el odio y la guerra (Lenkersdorf: 2008, pp. 25, 42–43).

La razón occidental (moderna–posmoderna) capitalista siempre se erigió matando al otro, a la diversidad, al cuerpo, a la naturaleza, a la mujer, al negro, al indígena, etc., Hoy sabemos que Occidente es una "civilización cínica. Esto es, una *construcción* del mundo de la vida que, para afirmarse en cuanto tal, debe volver sobre la *destrucción* de la vida que está implícita en su propio diseño y *utilizarla* expresamente" (Echeverría: 2018, p.40) a su favor. Es decir, el pensamiento moderno–posmoderno capitalista patriarcal siempre se afirmaba a sí mismo a costa de negar y matar la vida de las culturas o civilizaciones no occidentales. De hecho, estos marcos epistémicos funcionan como "una cárcel de conceptos que actúan como un filtro que impide el acceso a la comprensión de las diferentes tradiciones, formas de vida, filosofías, cosmovisiones, etc., de los diferentes pueblos de la Tierra" (Prado: 2018, p.8). Sin embargo, ahora, son los

pueblos originarios de América (del Anáhuac y Tawantinsuyu) los que nos han venido enseñando desde hace tiempo que nosotros, que pensamos colonialmente y nos comportamos como occidentales, no sabemos escuchar al otro, a la otra y a la madre naturaleza.

Ahora bien, descolonizar no sólo es aprender a escuchar al otro, que puede ser un occidental o no, sino también implica aprender a mirar nuestra cultura negada, a reconstruirla profundamente y desde ahí establecer el diálogo inter–trans–cultural en la escucha mutua. Para nosotros, quienes estamos ubicados en la experiencia periférica del mundo colonial, descolonizar las ciencias sociales y humanas supone en un primer momento, a) un ejercicio de "reconstrucción de larga duración de nuestra propia cultura, y desde los núcleos éticos–ontológicos para proponer alternativas pos–civilizatorias" (Sánchez–Antonio: 2019), más allá del capitalismo patriarcal y la modernidad–posmodernidad. Comprendemos, en efecto, que no podemos descolonizar o transmodernizar las ciencias sociales y humanas –y sus métodos– desde un discurso occidental que no es nuestro; por lo general, muchas veces nuestro lugar de enunciación, desde el cual miramos y hacemos el mundo, no ha sido descolonizado. Descolonizar indica aquí "dejar de ser colonias mentales de una cultura que no es nuestra para mirar y resolver problemas no pensados por occidente" (Bautista: 2014).

Entonces esto requiere b) de "un ejercicio duro de reconstrucción de los núcleos éticos–ontológicos de nuestras culturas y establecer el diálogo desde un horizonte mundial" (Dussel: 2015a; Sánchez–Antonio: 2019). Si no tenemos estos presupuestos éticos–filosóficos reconstruidos en un esquema de "tiempo largo" (Braudel: 1970) bajo el "sistema de 5 mil años" (Gunder y Barry: 1999), "nuestras propuestas descoloniales de conocimientos y metodologías *otras* devienen *neocoloniales* al seguir atrapadas aún en los marcos hermenéuticos y epistémicos de la razón occidental" (Ortiz y Arias: 2018). Necesitamos un segundo giro (o desprendimiento) descolonial radical que nos permita reconstruir los sistemas de pensamiento de las 103 lenguas indígenas que existen en "América Latina y que comparten el mismo núcleo ético–filosófico de todo el continente americano y el asiático; esto requiere también ubicar a las grandes culturas amerindias y afro–asiáticas en una nueva historia mundial no heleno–eurocéntrica" (Dussel: 2007, 2015b) como punto de partida en la historia.

Es urgente realizar "un segundo giro decolonial. El primero fue deconstructivo, crítico de la modernidad, el segundo giro implica el momento de la positividad, porque destruir el mito de la modernidad requerirá *ReOrientar* las memorias que dicho mito fragmentó, quebró y exterminó" (Romero–Losacco: 2020, p.358). Pero para *re–orientar* nuestra memoria, es decir "contar la historia mundial de otra manera" (Romero–Losacco: 2020) se requiere primero reconstruir lo que fue destruido, lo quebrado y hasta exterminado por la expansión mundial de la modernidad–posmodernidad capitalista. Ese es el segundo giro que aquí proponemos. Es decir, no podemos quedarnos en el primer momento deconstructivo de la modernidad ya hecha por varios pensadores descoloniales. Ahora debemos pasar a un *segundo momento positivo*, *constructivo*, que implica *reconstruir* los núcleos éticos–ontológicos de las culturas amerindias y de esa forma *re–orientar* o contar la historia universal de otra forma.

Esto requiere hacer énfasis en la larga lucha de los pueblos indígenas, caribeños y del sur global por un nuevo mundo pos–capitalista, anti–patriarcal y pos–occidental, al tiempo que reconstruimos los núcleos éticos–ontológicos de nuestras grandes culturas originarias y desde esta lucha social y reconstrucción global, *re–orientar* la historia universal desde un horizonte mundial inter–civilizatorio. Es necesario continuar y extender los esfuerzos de poner de "cabeza abajo la historiografía [heleno] eurocéntrica y la teoría social que hemos heredado" (Frank: 2008, p.15) ingenuamente para poder des–encubrir nuestras grandes culturas milenarias. "Deberíamos entonces reescribir la historia del mundo para dejar claro que Europa fue, casi todo el tiempo, una zona marginal y probablemente esté destinada a seguir siéndolo" (Wallerstein 2012, p.65). Esto posibilita que podamos re–escribir la historia mundial en donde las seis civilizaciones con desarrollo autonómico (*Mesopotamia, Egipto, India, China, Mesoamérica e Inca*) tengan su justo lugar en la historia universal para superar el eurocentrismo de varios pensadores descoloniales.

En este nivel, la izquierda posmoderna latinoamericana y la gran mayoría de los pensadores descoloniales, no han podido superar la epistemología occidental que hace posible la cara oculta de la modernidad. En este sentido, la ciencia social y la "filosofía latinoamericana es —casi en su totalidad hasta

1940 y parcialmente hasta hoy día— una 'interpretación textual histórica' de los escritos filosóficos provenientes de Europa y Norteamérica" (Estermann: 2009, p.75). Sus aportes son muy valiosos, pero siguen aún atrapados en los marcos modernos y posmodernos de la razón occidental. Es decir, gran parte de la ciencia social latinoamericana aun sigue reproduciendo el fondo colonial que critican y achacan a la razón occidental desde el lado obscuro de la modernidad (modernidad\colonialidad, totalidad\alteridad, Norte\Sur, etc.,). Lo que necesitamos ahora es empujar sus intuiciones para recuperar y reconstruir <<nuestro lugar de enunciación>> según la cultura del sur global a la que pertenecemos y superar las actuales dicotomías cristiano–heleno–cartesianas (modernidad\colonialidad, centro\periferia, etc.,) que tienen atrapadas nuestras actuales teorías.

> Es desde este nuevo <<*locus* de enunciación>> que ahora emprenderemos la terea de producir este desmontaje de las categorías fundamentales de la racionalidad moderna para, en diálogo con ellas, mostrar no sólo su posible superación, sino su necesaria superación si es que no queremos seguir entrampados en la trama suicida de la racionalidad moderna (Bautista: 2014, p.235).

El ejercicio de descolonización de las ciencias sociales y humanas apenas comienza. Este proceso requiere, en un primer momento, de un trabajo *intra–cultural, es decir, una comprensión primaria* de los intelectuales críticos originarios, con una reflexión ya no de segundo orden, sino desde una mirada de primer grado (quienes viven y hablan la lengua materna), pues son ellos, hablantes (o no) de su lengua, los que pueden realmente reconstruir, lo más fiel posible, en un sistema de "tiempo largo" (Braudel: 1970) o "sistema de 5 mil años" (Gunder y Barry: 1999) los núcleos éticos–filosóficos de sus propias culturas. Pensamos que probablemente desde ahí podrá establecerse el *segundo giro descolonial* realmente del *anáhuac* (amerindio), más allá de lo latinoamericano, desde abajo, con los colonizados, que "asumen, reconstruyen y parten de su cultura milenaria para dialogar aprendiendo con las otras culturas del sur desde un horizonte mundial transmoderno y post–capitalista anti–patriarcal" (Sánchez–Antonio: 2019; 2020a).

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS TRANS–MODERNAS, DIÁLOGOS INTER–CIVILIZATORIOS POS–CAPITALISTAS Y ECOLOGÍA POLÍTICA DE LA AGRICULTURA

Gran parte de los científicos sociales que hacemos investigación descolonial aún reproducimos lógicas coloniales, pues la mayoría de nuestros conceptos, métodos y teorías son eurocéntricas y occidentales. Además de ser modernas o posmodernas, "son cómplices de la separación pensamiento\naturaleza y con ello fundamentan epistémicamente la degradación del medio ambiente" (Leff: 2004; 2013). Las ciencias sociales y humanas modernas–posmodernas al estar constituidas en el dualismo ontológico, ellas mismas, en el momento actual de su estatus epistémico, son un estorbo para proponer soluciones al colapso ecológico provocado a la madre naturaleza. Estas ciencias sociales y humanas (teología y filosofía) al estar "desconectadas de la tierra y la naturaleza, alejadas del campo y la producción material agroecológica de la vida colectiva, devienen en una racionalidad instrumental que domina al hombre y la naturaleza" (Giraldo: 2018). Por ello, "muchos de los pueblos indígenas recuerdan a las ciencias sociales y humanas como instrumentos coloniales que justifican la colonización, el racismo" (Ortiz y Arias: 2018), "el sexismo y el extractivismo epistémico" (Grosfoguel: 2006) en las culturas construidas como no–modernas.

Ya mucho se ha dicho que la razón occidental ha denigrado, excluido y hasta exterminado las culturas que no son como ellas. Entonces, descolonizar no es emplear los conceptos que usan los pueblos aimaras, zapotecas, o bantú, sino de ayudar a reconstruir los núcleos éticos–ontológicos de nuestras culturas –la cultura a la que pertenecemos– en un sistema de larga duración (5 mil años) que fueron negadas por occidente. Existe un amplio desconocimiento de las filosofías y epistemologías de las culturas del sur global (*Egipto, Mesopotamia, India, China, Anáhuac y Tahuantinsuyo*) no sólo de una gran cantidad de científicos y filósofos occidentales, sino de la mayoría de los que hemos sido víctima de la colonialidad en su sentido extenso. Esta reconstrucción y "renovación se vuelve más necesaria cuando es verdad que parece haberse agotado la eficacia movilizadora de los conceptos eurocéntricos" (Santos: 2019, p.37) para superar la actual crisis civilizatoria. Sin esta reconstruccicón de tiempo largo y conocimiento profundo de sus sistemas de pensamiento, incluyendo nuestra cultura, no podemos descolonizar las ciencias sociales y humanas (arte, teología y filosofía).

No podemos descolonizar las ciencias sociales y humanas únicamente partiendo histórica y epistémicamente desde América Latina y el Caribe. Si bien, esto es el comienzo, el lugar de enunciación que aquí proponemos va mucho más allá del trasfondo colonial –de quinientos años– que representa la experiencia colonial de América Latina y el Caribe, para situarnos desde los núcleos éticos–ontológicos de larga duración (cinco mil años) de las civilizaciones amerindias, que hasta ahora no hemos empezado a reconstruir seriamente, de acuerdo a la cultura a la que pertenezcamos (bantú, aimara, zapoteca, vedanta, mixteca, quechua, etc.,). "América Latina tiene aquí quinientos años, la misma edad de la modernidad, en cambio una tematización [descolonización] desde Amerindia, el lado más profundo de América Latina, supone otro tipo de tematización [descolonización], tal vez más radical" (Bautista: 2014, p.43) y de largo alcance, que parte de los núcleos éticos filosofóficos amerindios (anáhuac y tawantinsuyu) de larga duración.

La mayoría de las propuestas descoloniales, al no poder articular firmemente un lugar de enunciación claramente reconstruido de su propia matriz cultural amerindia, no podemos aún desprendernos del fondo colonial (la colonialidad como la cara oculta de la modernidad) que configura y posibilita nuestro discurso. Si bien los aportes del pensamiento descolonial parten del lado obscuro de la modernidad, estos conceptos son insuficientes para resistir desde de las culturas amerindias que algunas llegan a tener más de diez mil años de historia. Requerimos de reconstrucciones mas largas si queremos liberarnos de la historia cristiano–heleno–eurocéntrica (al menos 2600 años) y recuperar nuestro pasado, un pasado que siempre fue expulsado de la historia occidental. De "todas maneras se tiene conciencia de que la reconstrucción y la exposición de las filosofías amerindias deberá desarrollarse mucho en el futuro" (Dussel 2007).

Nuestras grandes culturas amerindias no existen en la historia occidental, éstas aparecen únicamente cuando C. Colón las descubre en 1492. Necesitamos también ubicar nuestro lugar en la pro–historia de los pueblos amerindios, al igual que *Egipto, Mesopotamia, India, China* y las otras culturas del sur global que fueron negadas. Descolonizar profundamente las ciencias sociales y humanas requiere de un esfuerzo mundial, de un *programa de investigación pluri–crono–tópicos,*[2] que permita al menos dos cosas. 1) Ubicar en una nueva historia mundial pos–occidental a las grandes culturas del mundo y su proto–historia milenaria que fueron excluidas por la versión occidental de la historia. 2) Esto requiere al mismo tiempo, la reconstrucción de los núcleos éticos–ontológicos de nuestras culturas del sur global y que se fomenten los diálogos inter–civilizatorios (inter–epocales de *tiempo largo*) yendo más allá de la razón occidental (moderna–posmoderna) y el capitalismo patriarcal omnicida.

Descolonizar las ciencias sociales y humanas demanda de *un programa mundial de investigación inter–trans–disciplinar* que nos ayude al menos en tres puntos básicos. 1) Deconstruir y superar el origen dualista cristiano–heleno–cartesiano (dicotomía sujeto–objeto) blanco, racista, eurocéntrico, occidentalocéntrico, cristianocéntrico y patriarcal de las ciencias sociales y humanas (incluyendo la historia, la filosofía, la religión y las artes) y de sus instituciones económicas, políticas, jurídicas y sociales desde un horizonte mundial de diálogo de saberes transmoderno y pos–capitalista anti–patriarcal. 2). Desprenderse de la matriz cristiano–heleno–cartesiana y reconstruir los sistemas de pensamiento de las culturas del sur global que fueron negadas y desde ahí proponer alternativas civilizatorias más allá del capitalismo y la modernidad–posmodernidad, superando el modelo económico, político, jurídico y social de vida. 3). Imaginar y construir nuevas formas de hacer nuevas ciencias (impensables para la modernidad–posmodernidad) a favor de la vida de todos y del planeta que coadyuven a proponer saberes y herramientas inéditas para facilitar la transición de esta civilización occidental omnicida hacia una nueva civilización ecológica, pos–capitalista, transmoderna, anti–patriarcal, anti–racista, etc., en donde las culturas del todo el mundo puedan dialogar y convivir sin destruirse.

Hoy sabemos que "la ciencia moderna, especialmente la ciencia económica y las ciencias sociales [y humanas], no tienen como proyecto explícito desarrollar conocimiento para la reproducción de las condiciones de posibilidad de la vida humana y la naturaleza" (Bautista: 2014, p.146), sino que al estar aliadas con el capitalismo patriarcal, fomentan la destrucción de la vida. En este sentido, la "nueva ciencia social

[2] Un programa mundial de investigación *pluri-crono-tópicos*, refiere a un fuerzo mundial pluriversal, que parte de diferentes tiempos, de lugares y temas de investigación y de reconstrucción para establecer los diálogos mundiales sur-sur y sur-norte global.

debería abandonar la camisa de fuerza de la sociedad [occidental y], dejar de limitarse a cosas humanas, a relaciones y a conflictos sociales, y convertirse en una más de las ciencias de la vida" (Rivera-Cusicanqui: 2016, p.4), es decir, a favor de la vida de todos, de los ecosistemas y el planeta entero. Esto requiere de un criterio ético material en la construcción de las nuevas ciencias sociales y humanas que acompañen el proceso de construcción de lo nuevo a favor de los ecosistemas y la vida toda. "Así, el criterio material de la 'vida' constituye el posicionamiento ético y fundamenta la práctica política, pero también tiene una función epistémica heurística" (Retamozo: 2017, p.341) para la conformación de las nuevas ciencias sociales y humanas venideras, dentro de lo que Enrique Leff ha llamado las "ontologías de la vida" (Leff: 2016) y Enrique Dussel denomina el "principio material de la vida como contenido" (Dussel: 2006) no sólo de la política, sino de la filosofía y la ciencia misma.

Existen algunas tendencias teóricas emergentes que han cuestionado la actual ciencia social euro–norteamericano céntrica desde las experiencias y las luchas de los pueblos originarios en América Latina. Arturo Escobar (2016) nos ayuda en este sentido al vislumbrar cinco grandes áreas emergentes para *otra* teoría social de Abya Yala, África, América Latina y el Caribe, las cuales vamos a sintetizar aquí:

- Las teorías descoloniales latinoamericanas que incluye la colonialidad de la naturaleza, los feminismos descoloniales y las estéticas descoloniales.
- Los estudios sobre las críticas al desarrollo, que incluyen las conceptualizaciones del Buen Vivir, *Sumak Kawsay*, el postdesarrollo, los derechos de la naturaleza, economías solidarias y pos–extractivismo.
- Estudios sobre transiciones civilizatorias, hacia un nuevo orden civilizatorio (poscapitalistas)
- Nuevos enfoques sobre el estudio y la crítica al patriarcado (feminismos comunitarios).
- Comunalidad, relacionalidad y pluriverso (entramados comunitarios, espiritualidad, ontologías relacionales, etc.).

Estas cinco grandes áreas no están aisladas, todas ellas, en algún momento, se implican mutuamente y enriquecen sus investigaciones. Si bien ayudan a generar la crítica a la modernidad–posmodernidad desde diferentes frentes, son necesarias, pero son aún *insuficientes*, ya que "el trabajo por la descolonización apenas está en sus inicios y es necesario construir otra ciencia social" (Cusicanqui: 2016) que no sea sólo una resistencia (descolonial) desde la cara oculta de la modernidad. Muchas de estas discusiones teóricas si bien cuestionan la razón occidental, aún se siguen haciendo desde matrices occidentales y coloniales. Necesitamos ir más allá de estas conceptualizaciones en su mayoría patriarcarles para empezar a descolonizar y construir nuevas herramientas que nos permitan reconstruir los núcleos éticos–ontológicos en un sistema de larga duración (sistema de cinco mil años) de la cultura a la que pertenecemos para poder establecer el diálogo con las culturas del sur–norte global desde un horizonte mundial transmoderno, poscapitalista y anti–patriarcal. "De hecho, no tiene mucho sentido descolonizar las ciencias sociales [y humanas] si ello no implica despatriarcalizarlas y desmercantilizarlas" (Santos: 2019, p.161).

Por ejemplo, los últimos estudios feministas, con notables diferencias en sus posiciones han trazado "la historia del patriarcado, ya sea como una herencia colonial" (Lugones: 2008, Oyěwùmí: 2017) o como "un fenómeno que existe mucho antes de la formación del capitalismo y la modernidad" (Paredes: 2008; Federici: 2010). Comprender y superar el patriarcado –como proceso histórico–, que sostiene muchos de los fenómenos de dominación, implica una reconstrucción de larga duración del mismo desde un horizonte mundial. No es lo mismo el patriarcado desde una cosmovisión occidental que un patriarcado complementario al matriarcado desde un núcleo–ético africano, asiático o amerindio. Importa aquí descolonizar el patriarcado occidental que tenemos y con el apoyo fundamental de las mujeres, despatriarcalizar las propuestas descolonizadoras masculinizadas de las ciencias sociales y humanas (arte, religión y filosofía). Reconstruir la historia de estos problemas requiere situarse en un esquema de "tiempo largo" (Braudel: 1970) o "sistema de 5 mil años" (Gunder y Barry: 1999) para comprender sus genealogías, aunque este tema tendrían que desarrollarlo con mayor precisión las mujeres.

Lo mismo sucede para la reconstrucción de los núcleos éticos–ontológicos de las seis grandes civilizaciones del mundo con desarrollos autonómicos (*Egipto, Mesopotamia, India, China, Anáhuac y Tahuantinsuyo*) que tienen, desde el paleolítico y las primeras revoluciones agrícolas y urbanas, una duración de 10 mil años de existencia que nos pueden ayudar a comprender genealógicamente la historia de la formación de nuestros grandes problemas civilizatorios (patriarcado, cristianismo, occidente, capitalismo, modernidad, colonialismos, etc.,) y, posiblemente encontrar alternativas ecológicas, pos–capitalistas, pos–patriarcales y comunitarias en las formas de vida de los pueblos del sur global. Son estos núcleos éticos–ontológicos de las culturas las que pueden servir de matriz generativa para la construcción inter–dialógica mundial de las nuevas ciencias sociales y humanas. Para ello, es "necesario recuperar el material narrativo simbólico de nuestras culturas ancestrales del Sur, sea filosófico o no […], para sobre ellos efectuar un trabajo filosófico reconstructivo de nuestras tradiciones […], punto de partida" (Dussel: 2015a, pp.93–94) para descolonizar las ciencias sociales y humanas.

Pensamos que los núcleos éticos–filosóficos son importantes para descolonizar las ciencias sociales–humanas y deconstruir sus fundamentos cristiano–heleno–cartesianos y logo–céntricos tomando aspectos valiosos y emancipadores de ellos, no sólo para "abrirlos o impensarlos" (Wallerstein: 1998; 2006), sino para ir más allá de ellos y construir mediante los diálogos sur–sur y sur–norte globales las nuevas ciencias transmodernizadas hacia un mundo transcapitalista, pos–patriarcal y pos–occidental. No podemos dejar que las futuras ciencias sociales y humanas pos–occidentales sigan enraizadas en los marcos reflexivos cristiano–heleno–euro–norteamericano–céntricos que imitamos, y en algunos casos criticamos pero desde el reflejo del conjunto de problemas (onto–epistémicos) que occidente nos ofrece. Tampoco podemos descolonizar el pensamiento desde una epistemología occidental o un lugar de enunciación que no es nuestro. Todo lo dicho anteriormente nos remite a plantearnos la siguiente pregunta: *¿Desde qué lugar, no sólo vivencial, sino onto–epistémico e histórico, voy a descolonizar las ciencias sociales y humanas?*

Nos queda claro que no podremos descolonizar las ciencias occidentales desde un saber o una práctica occidental y colonizada. Es aquí en donde nos damos cuenta que como amerindios, somos ignorantes de nuestra propia cultura milenaria, de nuestra historia e identidad autonómica y de las grandes tradiciones del pensamiento africano y asiático. El camino que nos espera requerirá probablemente más de un siglo y queda mucho por hacer en este largo proceso de descolonizar desde el sur–global las ciencias sociales y humanas euro–norteamericano–céntricos. No pretendemos aquí indicar las claves para descolonizar las ciencias sociales y humanas, sino más bien ofrecer algunas intuiciones de por donde más o menos podemos ir trabajando en el futuro para reconstruir nuestra cultura, nuestra proto–historia e identidad, que durante más de cinco siglos fue negada y en varios casos hasta exterminada. El proceso de colonización mental que trajo la "maquinaria del mundo colonial de la muerte" (Maldonado–Torres: 2008) en "la zona del no–ser" (Fanon: 1952/2016) mediante "políticas de la muerte que organizaron la explotación y el exterminio colonial de millones de mujeres y hombres negros e indígenas" (Sánchez–Antonio: 2020a, 2020b), bloquearon brutalmente el desarrollo civilizatorio de larga duración que traían las grandes culturas pre–coloniales amerindias y también las de Asia y África.

Desbloquear histórico–epistemológicamente y reconstruir las bases éticas–onto–epistémicas de nuestras culturas negadas desde hace mas de 500 años, es aquí fundamental para descolonizar las ciencias sociales y humanas (incluyendo la historia, la filosofía, la teología y las artes). No podemos seguir imitando (queriendo alcanzar) los ideales de la modernidad y el capitalismo omnicida como si fuera el único proyecto civilizatorio a seguir. Las actuales ciencias sociales y humanas de corte occidental, al ser hijas de la modernidad capitalista, forman parte ya del problema, y no son suficientes para proponer salidas a la terrible crisis ambiental y civilizatoria mundial que padecemos todos. Y si nosotros somos un resultado de esta configuración occidental que es parte del problema, incluyendo sus instituciones económicas, políticas y jurídicas, entonces no podemos proponer alternativas pos–civilizatorias desde la misma razón occidental. Por ello, es necesario desbloquear y reconstruir con mayor fuerza los sistemas de pensamiento de tiempo largo (la mayoría con 10 mil años de existencia) de las grandes culturas con desarrollo autonómico (*Egipto, Mesopotamia, India, China, Anáhuac y Tahuantinsuyo*) que fueron negadas por la razón occidental capitalista.

Desde hace varias décadas las luchas políticas de los pueblos de América Latina nos han venido enseñando que otras formas de conocer y de vivir en el mundo son posibles. Por ello, somos partidarios de la idea de que podemos encontrar en los núcleos éticos–ontológicos de los pueblos originarios alternativas al capitalismo y la modernidad–posmodernidad. Sin embargo,

> (…) el haber abierto un espacio temático para su análisis y la valorización de los saberes subyugados por la colonización de los pueblos originarios no implica de manera implícita la deconstrucción de tal proceso histórico; si bien abre caminos para un proceso de emancipación y reconstrucción del saber, no instaura de manera automática unas nuevas ciencias sociales (Leff: 2016, p.16).

Esto es importante aquí remarcarlo, pues los avances hasta ahora alcanzados en los campos de investigación emergentes que nos ha organizado Arturo Escobar (2016) (pensamiento descolonial, ecología política, comunalidad, feminismos descoloniales y comunitarios, estudios pos–extractivistas y pos–desarrollistas, etc.) si bien son necesarios, no indica que en automático ya entramos a construir las nuevas ciencias sociales y humanas. Las nuevas ciencias sociales y humanas –que seguramente en el futuro pueden recibir otro nombre– serán el resultado de múltiples diálogos inter–civilizatorios globales Sur–Sur entre las seis grandes culturas con desarrollo autonómico (*Egipto, Mesopotamia, India, China, Anáhuac y Tahuantinsuyo*) y Sur–Norte con los aspectos más positivos y emancipadores de la modernidad–posmodernidad desde un horizonte mundial ecológico, descolonial, trans–occidental, pos–patriarcal y pos–capitalista (más allá de la lógica de la apropiación de capital por el despojo).

Incluso hoy la

> (…) izquierda intelectual que piensa ahora desde categorías posmodernas, sigue atrapada en el mismo universo de cosmovisión, todavía no se dio cuenta de que la única forma de superar el capitalismo y la modernidad es partiendo desde presupuestos no-occidentales, o sea, desde más allá de la modernidad-posmodernidad (Bautista: 2014, p.28).

Estos supuestos no–occidentales o transmodernos lo podemos encontrar en los núcleos éticos–ontológicos de "larga duración" (Braudel: 1970) o "sistema de 5 mil años" (Gunder y Barry: 1999) de las culturas del sur global, que hasta el día de hoy no hemos podido reconstruir del todo, porque estamos enfocados a reproducir lo que dijo Max Weber, Jürguen Habermas, la teoría de sistemas, la fenomenología o las teorías críticas sociales europeas, etc. Esto requiere, como lo dijimos antes, de *un programa pluriversal de investigación mundial* para construir desde un horizonte global inter–civilizatorio una nueva filosofía y ciencia social ambiental pos–capitalista, pos–patriarcal y transmoderna a favor de la vida. Estas bases onto–epistémicas, son los puntos de partidas que servirán como "*locus de enunciación*, para generar la crítica al sistema de categorías teológicas, metafísicas, filosóficas, artísticas y científicas que ha empleado la modernidad para imponer su visión del mundo" (Sánchez–Antonio: 2020c).

El *programa pluriversal de investigación mundial pos–occidental y pos–capitalista anti–patriarcal* que aquí proponemos implica primero reconstruir el núcleo ético–ontológico de nuestra cultura y aprender de la amplia experiencia ecológica, productiva, epistémica, estética, religiosa, educativa y filosófica del Sur global (*Egipto, Mesopotamia, India, China, Anáhuac y Tahuantinsuyo*) y las culturas del sur global que podemos encontrar aún en la forma de vida de nuestras comunidades ancestrales. "Así, sólo se aprende del Sur en la medida en que se concibe éste como resistencia a la dominación del Norte y se busca en él lo que no fue totalmente desfigurado o destruido por esa dominación" (Santos: 2015, p.346) y sirva de anclaje histórico–epistémico para una generar una crítica no cristiana–heleno–eurocéntrica y descolonizar las ciencias sociales y humanas. En este sentido, descolonizar o transmodernizar las ciencias sociales y humanas, indica en primer lugar:

> (…) la afirmación, como autovaloración, de los momentos culturales propios negados o simplemente despreciados […]. En segundo lugar, esos valores tradicionales ignorados por la modernidad deben ser el punto de arranque de una crítica interna, desde las posibilidades hermenéuticas propias de la misma cultura […]. Así el concepto estricto <<transmoderno>> quiere indicar esa radical novedad que significa irrupción [desde] el lugar de sus propias experiencias culturales, distinto a lo europeo–estadounidense, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles

> para la sola cultura moderna. Una futura cultura trans–moderna, que asume los momentos positivos de la modernidad (pero evaluados con criterios distintos desde otras culturas milenarias), tendrá una pluriversidad rica y será fruto de un auténtico diálogo intercultural […]. (Dussel: 2015b, pp.63–64, 51).

Descolonizar implica para nosotros reconstruir el núcleo ético–ontológico de "larga duración" (Braudel: 1970) de nuestra cultura bajo el "sistema de 5 mil años" (Gunder y Barry: 1999) y desde ese anclaje proto–histórico y proto–epistémico establecer profundos diálogos inter–civilizatorios (o inter–epocales) para aprender mutuamente primero con las culturas del Sur Global (Asia y África) para después regresar con los aspectos más positivos y emancipadores del núcleo ético–ontológico occidental o las epistemologías del Norte global. En este sentido:

> Las ciencias sociales del Sur no serían simplemente un programa aplicativo de las ciencias sociales universales construidas en el marco de la racionalidad de la modernidad. Tampoco podrían aspirar a ser unas ciencias sociales "regionales". Las nuevas ciencias sociales implican deconstruir el cuerpo de la ciencia que se ha armado sobre la base del método cartesiano (heredero y puntal de la historia de la metafísica), en desconocimiento de la naturaleza y de la cultura en su diversidad ontológica. Las nuevas ciencias sociales deben nacer de la matriz de una ontología de la vida (Leff: 2016, p.17).

Descolonizar es también deconstruir desde un horizonte mundial de dialogo de saberes –de los núcleos ético–filosóficos de tiempo largo de las seis civilizaciones autonómicas–, los fundamentos de la ciencia occidental capitalista (la ontología de lo uno, el cristianismo invertido, el sujeto trascendental, el espíritu absoluto, la razón universal, los dualismos dicotómicos, etc.,) para colocar en su justa dimensión, la pluralidad de ontologías africanas, amerindias y asiáticas que fomentan el cuidado y el equilibro de los ecosistemas y la vida toda. Esto permitirá ayudar también a reconstruir los espacios de vida de las culturas, sus formas ecológicas de producción, sus lenguas y *distinciones* culturales que fueron denigradas y subyugadas como "primitivas". Esto no significa que regresemos al pasado romántico de las culturas pre–coloniales; eso es imposible, lo que se busca es resignificar y potenciar los espacios ecológicos de vida comunitarias, las prácticas culturales, productivas y las economías ambientales pos–capitalistas (pos–extractivistas) que fomenten el cuidado y conservación de la vida toda.

Las nuevas ciencias sociales y humanas pos–capitalistas, pos–patriarcales y trans–modernas, que emergerán de los diálogos mundiales de saberes Sur–Sur y Sur–Norte global, no sólo deben de acompañar la transición civilizatoria y los procesos de luchas emancipadoras de los pueblos del sur global contra el capital y sus ideologías, sino que también es necesario

> (…) enlazarse con los marcos epistémicos de comprensión de los modos de ser en el mundo de los pueblos para desde allí proyectar la reconstrucción sobre la base de la reinvención de sus identidades colectivas a partir de una recomprensión de sus condiciones existenciales, de las potencialidades ecológicas de sus territorios y de sus estilos culturales de vida (Leff: 2016, p.19).

Esto permitirá que las nuevas ciencias pos–occidentales y pos–capitalistas acompañen el proceso de reconstitución de los ecosistemas del planeta, la restauración de la tierra, los mantos acuíferos, plantas y animales y vinculen el conocimiento para cuidar y conservar la vida en la tierra. Asegurar la producción y conservación del planeta y la vida toda es el criterio material que vinculará a las nuevas ciencias a favor de la vida. De ahí que las nuevas ciencias venideras deben de nacer al interior de una nueva ontología de producción y conservación de la vida de todos y de los ecosistemas.

LOS NÚCLEOS ÉTICOS–ONTOLÓGICOS DEL SUR GLOBAL COMO ANCLAJES BIO–ONTO–EPISTÉMICOS AMBIENTALES PARA DESCOLONIZAR LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Los núcleos éticos–problemáticos son las preguntas esenciales que todo grupo humano se ha hecho a lo largo de su historia. Es decir, son los modos por los cuales las culturas asiáticas, africanas, euroasiáticas y amerindias han ido respondiendo con cierto grado de complejidad y abstracción el sentido de la vida y la muerte. Estas formas de explicar y comprender el mundo (o cosmovisión) conforman un base ética o núcleo ontológico de tiempo largo que regula y comprende el obrar y la producción simbólica y material de los pueblos.

> El contenido y el modo de responder a estos núcleos problemáticos disparan desarrollos muy diversos de narrativas *racionales*, si por *racionales* se entiende el simple "dar razones" o fundamentos que intentan interpretar o explicar los fenómenos […]. Siempre e inevitablemente, la humanidad — fuera cual fuese el grado de desarrollo y en sus diversos componentes— expuso lingüísticamente las respuestas *racionales* (es decir, dando fundamento, el que fuera y mientras no se refutara) a dichos núcleos problemáticos por medio de un proceso de "producción de mitos" (una *mitopoiesis*) (Dussel: 2007, p.15).

Estos principios que ordenan la forma de vida de los pueblos originarios, muestran lógicas y dinámicas muy distintas al pensamiento y la metafísica occidental. En la mayoría de los casos, estos principios subyacentes al modo vida de los pueblos, son milenarios y hace falta reconstruirlos en un sistema de larga duración (algunas culturas tienen hasta 10 mil años de existencia) para poder conformar nuestro lugar de enunciación y descolonizar el pensamiento. Esto no quiere decir que si no tenemos listos estos núcleos éticos–ontológicos de larga duración, no podamos descolonizar las ciencias sociales y humanas. Si bien el proceso de descolonización está en sus inicios, y se están haciendo pasos novedosos, olvidar esta parte importante haría que la descolonización de las ciencias sea parcial e incompleta. Enrique Dussel, nos indica algunas puntos para abrir el proceso de la descolonización del pensamiento.

- El "comienzo del diálogo mundial de saberes debería de partir de la crítica de la modernidad y la posmodernidad capitalista. Esto quiere decir que las culturas analizarán cómo y porque fueron colonizadas, excluidas y las formas que existen para superar la metafísica occidental dualista y dicotómica" (Dussel: 2015a, 2020).
- Iniciar "el proceso de recuperación y reconstrucción de los fundamentos éticos–míticos de las culturas del sur global desde el paleolítico, pasando por el neolítico con las revoluciones agrícolas y urbanas" (Dussel: 2015a, 2020).
- "El paso siguiente será el establecimiento de un diálogo fecundo entre estas culturas del Sur revalorizadas, habiendo cada una recuperado una interpretación valiosa de su pasado, abiertas y creadoras en el acto de subsumir lo mejor de la modernidad" (Dussel: 2020, p.33) y la posmodernidad para el diseño de nuevas formas de producción y del mercado que sean subsumidas a los criterios éticos–ontológicos y ecológicos de producción y conservación de la vida de todos.
- En "los siglos próximos, la humanidad transitará a una pluriversidad cultural, hacia una mundialidad con distinción analógica" (Dussel: 2020). Se abrirá una nueva *Edad del mundo* para la nuevas ciencias sociales y humanas que asegurarán, si es que aún quieren justificar su existencia y pertinencia, superar la actual crisis ecológica, el capitalismo patriarcal y la modernidad–posmodernidad.
- Las nuevas ciencias sociales y humanas emergerán en esta nueva *Edad de la humanidad*, y serán el resultado de un rico y complejo diálogo mundial de saberes sur–sur y sur–norte globales, para ayudar a construir una "nueva civilización mundial ahora insospechada, no inimaginable en el presente, que permita superar la modernidad–posmodernidad" (Dussel: 2020) y el capitalismo patriarcal. Las nuevas ciencias sociales y humanas pluriversales, serán el producto de esta nueva *Edad del mundo*.

Plantear nuevas ciencias desde una racionalidad de la vida implica rastrear la genealogía del pensamiento ambiental de larga duración que subyace en las culturas milenarias de nuestro Abya Yala, esto requiere también ubicar nuestra pro–identidad y nuestro sentido de pertenencia a la tierra y a la naturaleza, desde el surgimiento de la agricultura en América, que reemplazó el sistema de organización (y de valores) de las cazadores–recolectores, por nuevos símbolos relacionados a la fertilidad de la tierra, la necesidad de la lluvia para los cultivos, la sacralidad de la fertilidad de la mujer, etc. Las comunidades pre–agrícolas, nómadas, no podían generar un sentido de pertenencia, arraigo y sacralidad al territorio (y todo lo relacionado a la producción agrícola). En este sentido, el "símbolo de la Madre Tierra, que emerge con la Agri-Cultura, expresa claramente el sentimiento de saberse hijos de la tierra, y cómo la experiencia religiosa se vuelve mucho más concreta: se difumina íntimamente con la semilla, el suelo y la lluvia. Se mezcla más profundamente con la vida" (Giraldo: 2018, p.105).

Estos sistemas de valores que se van constituyendo a partir del sentido de pertenencia a la tierra y la naturaleza, nos ofrecen modos distintos de comprender y hacer la medicina, las matemáticas, las astronomía, la pedagogía, la religión, la filosofía, etc., que la cultura occidental desconoce. Con la práctica de la agricultura, los pueblos agrícolas se fueron arraigando a la tierra y esto fue generando un sentimiento de pertenencia, cuidado y conocimiento profundo y milenario de los ciclos de la producción, las estaciones del año, el clima y los sistemas de producción sustentables que permiten la renovación del suelo, la fertilidad de la tierra, el agua y la naturaleza. Esta práctica de sentirse dependientes de la madre naturaleza, fue permitiendo que en el desarrollo de los sistemas de pensamientos religiosos, míticos, simbólicos, filosóficos, etc., fueran fuertemente arraigados a la experiencia fundamental de sentirse dependiente a la madre naturaleza, así como la importancia trascendental que ocupan las fuerzas naturales (lluvia, viento, sol, agua, cascadas, cuevas, cerros, cocodrilos, etc.,) para conservar la vida de todos.

Concretamente, en el pensamiento mesoamericano, a partir de esta experiencia de sentirse ligado a la tierra, el sistema de pensamiento mesoamericano (y amerindio), pueden dividir en al menos tres grandes principios universales o trascendentales:

> El primero se refiere al "corazón" de los seres mundanos. Todas las criaturas poseen, dentro de su materia perceptible, una sustancia divina, imperceptible que es su esencia de clase […]. Por tanto, puede hablarse del "corazón del maíz", del "corazón de las piedras" […] como una interioridad inmortal que trasciende a los individuos, necesariamente mortales. El segundo principio es la división de todos los seres en dos grandes grupos que son opuestos y complementarios. De una parte queda lo que se caracteriza por su esencia predominante caliente, seca, masculina, luminosa y vital, en la otra se encuentra aquello cuya esencia se inclina hacia lo frío, húmedo, femenino, obscuro y mortal. Esta separación binaria proporciona el primer criterio taxonómico de todo lo que existe. El tercer principio es la alternancia del poder de las esencias sobre la tierra: el dominio de las fuerzas opuestas se sucede para crear los ciclos que dan continuidad al mundo (López–Austin y López–Luján: 2018, p.236).

La totalidad simbólica del mundo mesoamericano se rige en la estructura dual complementaria de las dos sustancias divina y terrenal. Ambas fuerzas se combinan para ordenar y explicar complejos ciclos (agrícolas, lluvias, siembras, cosechas, sequias, fiestas, rituales, etc.,) que se ven reflejados no sólo en la constitución divina y mundana de los seres humanos, las plantas y los animales, sino también en la disposición del orden del cosmos, de la vida, los astros, el clima, la política, la educación, la medicina y el universo entero. De esta forma, "en el pensamiento mesoamericano todo poseía alma, desde los seres naturales hasta los objetos fabricados por los hombres […]. El respeto a lo existente era, por tanto, la norma suprema de la conducta" (López–Austin: 2018, p.35).

Necesitamos de una "nueva ética de la afectividad ambiental construida de manera pluriversal que nos permita atender la anestesia ante la destrucción, la insensibilidad del cuerpo ante la muerte y el desafecto ante la devastación ecológica mundial provocado por nuestra actual civilización industrial de la muerte" (Giraldo y Toro: 2020). Comprendemos entonces que los pueblos mesoamericanos y andinos, desde "sus cosmovisiones, la naturaleza es la fuente primaria de la vida que nutre, sostiene y enseña. La naturaleza es, por lo tanto, no solo una fuente productiva sino el centro del universo, el núcleo de la cultura y el origen de la identidad étnica" (Toledo y Barrera–Bassols 2008, p. 54).

CONCLUSIONES

Existe una interdependencia absoluta e inmanente entre la naturaleza, el ser humano y la vida que se ve reflejado "desde el decir mítico simbólico, en virtud de estar allí radicalizada una concepción filosófica de la vida, configurada en el respeto y la armonía con la naturaleza" (Sánchez–Pirela: 2009, p. 83). Encontramos por tanto "en el pensamiento amerindio una relación seres humanos-naturaleza que desarrolla y expresa un respeto profundo por la naturaleza y una concepción de la misma que podemos caracterizar como sagrada" (Quintero–Montilla: 2009, p. 120). Estas relaciones ecológicas de interdependencia representan "la relacionalidad de todo, la red de nexos y vínculos que es la fuerza vital de todo lo que existe. No 'existe' (en sentido muy vital) nada sin esta condición trascendental" (Estermann: 2009, p. 111). La "ontología relacional" (Escobar: 2008) se puede ver también en el pensamiento bantú. Placide Tempels, en su libro *La philosophie bantoue* (1945), sostiene que existe en la

> (…) filosofía africana, una metafísica de la fuerza vital llamada *bantú*, que considera que todas las fuerzas están interconectadas con el todo, bajo un orden jerárquico de fuerzas vitales; el universo se constituye bajo una inmensa red de fuerzas interactivas en donde cada parte está conectado con el todo, no existe un elemento individual que no ejerza un efecto en el conjunto (Tempels: 1945).

Muchos de estos aspectos deben de ser explorados en un diálogo inter–civilizatorio desde un horizonte mundial pos–capitalista y transmoderno.

Hacen falta estudios que exploren los diversos núcleos ético–ontológicos de las seis grandes culturas con desarrollo autonómico (Mesopotamia, Egipto, India, China, Mesoamérica e Inca) y desde esos diversos núcleos éticos–filosóficos descolonizar las ciencias sociales y humanas desde un horizonte dialógico mundial transmoderno y poscapitalista. Los diálogos inter–epistémicos sur–sur y sur–norte globales, son la clave para descolonizar las ciencias sociales y humanas. Descolonizar implica luchar y construir un nuevo sistema civilizatorio poscapitalista y transmoderno pluriversal para poder co–habitar la pluralidad de formas de ser y de pensar. "Esa transición a la transmodernidad es comprendida como superación crítica de la modernidad-posmodernidad y del capitalismo en cuanto modo de producción que se sustenta en los fundamentos culturales que la modernidad-posmodernidad" (Acosta: 2019, p.29). Es en este marco de superación de la modernidad–posmodernidad y el capitalismo patriarcal en donde queremos situar el proyecto de descolonizar las ciencias sociales y humanas desde un esfuerzo de diálogo inter–epistémicos del sur global con los aspectos más positivos y emancipadores de la modernidad–posmodernidad para superar la actual crisis civilizatoria.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, Y. (2019). Interculturalidad y transición a la Transmodernidad. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía y teoría social,* 24, 28–42. DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.3108461

ADORNO, T. (2014 [1966]) *Dialéctica negativa.* Madrid: Akal.

BAUTISTA, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid: Akal.

BOADA, M. y TOLEDO, V. (2018). *El planeta, nuestro cuerpo. La ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*. México: FCE.

BOFF, L. (2000). Ecología: *grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Akal.

BORÓN, A. (2005). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. *Congreso ALAS*. Buenos Aires: CLACSO.

BRAUDEL, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales.* Madrid: Alianza Editorial.

DUSSEL, E. (2006). 20 tesis de política. México: Siglo XXI.

DUSSEL, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.

DUSSEL, E. (2015a). *Filosofías del sur. Transmodernidad y descolonización*. México: Akal.

DUSSEL, E. (2015b). *Filosofía de la cultura y transmodernidad*. México: UACM.

DUSSEL, E. (2020). *Siete ensayos de la filsofía de la liberación. Hacia una fundamentación del giro deco*lonial. Madrid: Trotta.

ECHEVERRÍA, B. (2018). *Las ilusiones de la modernidad*. México: Alacena.

ESCOBAR, A. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana *Cuestiones de Sociología,* 14*,* http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09.

ESTERMANN, J. (2009). *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo.* La Paz: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.

FANON, F. (2016). *Piel negra, máscaras blancas.* Madrid: Akal. (Obra original publicada en 1952).

FEDERICI, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. España: Traficantes de sueños. (Obra original publicada en 2004).

FRANK A. (2008). *Re–orientar: la economía global en la era del predominio asiático*. España: Universitat de València.

GIRALDO, O. (2018). *Ecología política de la agricultura. Agroecología y posdesarrollo*. Chiapas, México: El Colegio de la Frontera Sur.

GIRALDO, O. y TORO, I. (2020). *Afectividad ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar.* México: ECOSUR–Universidad Veracruzana.

GROSFOGUEL, R (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa* (4): 17–48.

GUNDER, A, y GILSS, B. (1999). "THE FIVE THOUSAND YEAR WORLD SYSTEM: AN INTERDISCIPLINARY INTRODUCTION*". Humboldt Journal of Social Relations* 18 (1): 1–79.

HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1994).

HARVEY, D. (2005). *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires: CLACSO.

HARVEY, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de sueño.

HONNETH, A. (1992). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona Crítica.

LANDER, E. (2000). Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11–40). Buenos Aires: CLACSO.

LEFF, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.

LEFF, E. (2013). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI.

LEFF, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana *Cuestiones de Sociología,* 14*,* http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09.

LENKERSDORF, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanza maya–tojolabales.* México: Plaza y Valdés.

LÓPEZ-AUSTIN, A. (2018). Laz razones del mito. La cosmovisión mesoamericana. México: Ediciones Era.

LÓPEZ-AUSTIN, A. y LOPEZ-LUJAN, L. (2018). El pasado indígena. México: FCE-COLMEX.

LUGONES, M. (2008). "Colonialidad y género". *Tabula Rasa* (9): 73–101.

MALDONADO-TORRES, N. (2008). "La descolonización y el giro des–colonial". *Tabula Rasa* (9): 61–62.

MARX, C. (1873\2010). *El capital*. *Tomo I*. México: Siglo XXI.

ORTIZ, A. y ARIAS, M. (2018). Hacer decolonial: desobedecer la metodología de investigación. *Hallazgos, 16*(31), 149-168. Doi: https://doi.org/10.15332/ s1794-3841.2019.0031.06

OYĚWÙMÍ, O. (2017). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales de género*. Bogotá: Editorial en la frontera.

PALERMO, Z. (Comp.) (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

PEREDES, J. (2008). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Consultado en el internet 15 de Agosto del 2018. https://bit.ly/2MjDe38

TEMPELS, P. (1945). *La philosophie Bantoue*. Paris: Présence Africaine.

PRADO, A. (2018). *Genealogía del monoteísmo. La religión como dispositivo colonial.* México: Akal.

QUINTERO-MONTILLA, M. (2009). Una contribución para el diálogo intercultural: algunas interpretaciones en torno a la cosmovisión ame- rindia. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, *14*(45), 117–125. Recuperado de: http:// ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-52162009000200009&script= sci_abstract

RETAMOZO, M. (2017). Epistemología de las ciencias sociales en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel Cinta moebio 60: 339-345 doi: 10.4067/S0717-554X2017000300339

RIVERA-CUSICANQUI, S.; DOMINGUES, J.; ESCOBAAR, A.; Y LEFF, E. (2016). Debate sobre el colonialimos intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. Cuestiones de sociología, 14: 1-9. Recuperado de: https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09/7294

ROMERO–LOSSACO, J. (2020). El sistema-mundo más allá de 1492: modernidad, cristiandad y colonialidad: aproximación al giro historiográfico decolonial, *Tabula Rasa*, (36):355–376. https://doi.org/10.25058/20112742.n36.14

SÁNCHEZ-ANTONIO, J.C. (2019). Abrir las ciencias sociales: transmodernidad, pluralismo epistémico y diálogo mundial de saberes. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía y teoría social, 24*(86), 32-46. http://doi.org/10.5281/ zenodo.3370626

SÁNCHEZ-ANTONIO, J. C. (2020a). Insubordinación de los saberes sometidos y emergencia de las epistemologías otras. *Tabula Rasa, 34,* 197-223. https://doi.org/10.25058/20112742. n34.10

SÁNCHEZ-ANTONIO, J.C. (2020b). Tanato-política, esclavitud, capitalismo colonial y racismo epistémico en la invasión genocida de América. *Tabula Rasa*, (35): 157-180. DOI: https://doi.org/10.25058/20112742.n35.07

SÁNCHEZ-ANTONIO, J. C. (2020c). Cosmovisión mesoamericana, descolonización de las ciencias sociales y diálogo mundial de saberes. *Revista Eidos*, (34), 351–388.

SÁNCHEZ-PIRELA, B. (2009). Ética ecológica y pensamiento amerindio desde la interculturalidad. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, *14*(45), 81–96. Recuperado de: https://produccioncientificaluz.org/index.php/ utopia/article/view/2852

SANDOVAL, C. (2000). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis, EE. UU.: Uni- versity of Minnesota Press.

SANTOS, B. (2015). Una *epistemología del sur*. México: Siglo XXI.

SANTOS, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.

SMITH, L. (1999). *Decolonizing methodo- logies: Research and indigenous peoples*. Dunedin, Nueva Zelanda: University of Otago Press.

STAVENHAGEN, R. (1971). "Cómo descolonizar las ciencias sociales". *Sociología y subdesarrollo.* México, D.F: Editorial nuestro tiempo.

TEMPELS, P. (1945). *La philosophie Bantoue*. Paris: Présence Africaine.

TOLEDO, V. y BERRERA N. (2008). La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Barcelona: Icaria editorial.

WALLERSTEIN, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. *Revista de sociología, 15*, 27-39.

WALLERSTEIN, I. (2012). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI.

WALLERSTEIN, I. (2016). *Abrir las ciencias sociales.* Immanuel Wallerstein (coord.). México: Siglo XXI.

WALLERSTEIN, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos.* México: Siglo XXI.

WHITE, L. (2007). "Las raíces históricas de nuestra crisis ecológica" *Revista ambiente y desarrollo de CIPMA.* (23) 1: 78–87.

BIODATA

Juan Carlos SÁNCHEZ–ANTONIO: Originario de San Pedro Comitancillo, Oaxaca, México. Filósofo y hablante de la lengua zapoteca de los *Binnigula´sa´*. Profesor-investigador de tiempo completo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca/México. Doctor en Filosofía Política por la Universidad Nacional Autónoma de México. Pos–doctor en Sociología por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Estancia de investigación doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Premio Ensayo claridades 2019 otorgado por la Universidad de Málaga, España.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ESTUDIOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615933
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Descolonización, diálogo de saberes e investigación colaborativa

Decolonization, dialogue of knowledge and collaborative research

Maya Lorena PÉREZ RUIZ
http://orcid.org/0000-0002-2920-5494
mayaluum@gmail.com
Dirección de Etnología y Antropología Social, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México

Arturo ARGUETA VILLAMAR
http://orcid.org/0000-0002-9901-4562
ayruroa@gmail.com
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6615933

RESUMEN

En este trabajo se proponen elementos para la construcción de una investigación colaborativa y descolonizadora, mediante una breve revisión de las condiciones que han propiciado la continuidad del pensamiento colonial y las diversas formas que éste asume. Se propone, además, el "diálogo de saberes", horizontal y participativo como una vía hacia la descolonización del pensamiento y la interacción entre actores con sistemas de conocimiento distintos, dentro de un marco ético de respeto y justicia.

Palabras clave: descolonización, diálogos, interculturalidad, participación, saberes.

ABSTRACT

In this work, elements are proposed for the construction of a collaborative and decolonizing investigation, through a brief review of the conditions that have fostered the continuity of colonial thought and the various forms it assumes. The horizontal and participatory "dialogue of knowledge" is also proposed as a way towards decolonization of thought and the interaction between actors with different knowledge systems, within an ethical framework of respect and justice.

Keywords: decolonization, dialogues, interculturality, participation, knowledge.

Recibido: 11-10-2021 ● Aceptado: 22-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

En el amplio campo de reflexión-acción para descolonizar las ciencias sociales, en su pensamiento y actuación, existen variadas y amplias experiencias en México y América Latina. La necesidad de gestar nuevas opciones de cultura, civilización y manejo medioambiental surgen de la constatación del deterioro de la vida en todas sus expresiones, que incluye la destrucción de territorios, recursos y pueblos, mediante el establecimiento de megaproyectos y empresas militares, el exterminio masivo en multitud de países y el recrudecimiento de la violencia, en especial contra las mujeres.[1] Así, conforme avanzan y se recrudecen las políticas globales de despojo y destrucción neoliberal, se fortalece el ímpetu para impulsar formas respetuosas de colaboración entre diversos actores sociales, con la finalidad de emprender luchas conjuntas en contra de las lógicas capitalistas, sustentadas en la modernidad depredadora, que rigen las relaciones entre las sociedades humanas y el entorno medioambiental.

La necesidad de esa alianza motiva también a los pueblos tradicionales, que transitan de la desconfianza, la subordinación y la resistencia, hacia iniciativas para oponerse al saqueo y la devastación, y construir con sus aliados una lucha anticapitalista con nuevos horizontes civilizatorios.[2] Construyéndose lo que Dumoulin[3] denomina "la doble conservación": la de la naturaleza y la de la diversidad cultural. Concebida ésta como un nuevo marco cognitivo, discursivo y de acción política que ha permitido dar sentido, y encauzar las alianzas entre actores ambientalistas, los pueblos y los defensores de los derechos indígenas. Un campo de trabajo, reflexión y acción de enorme importancia y actualidad impulsada en México.[4] En ese contexto de alianzas para la "doble conservación", emerge y cobra vigencia la noción de "diálogo de saberes" que expresa el interés para construir relaciones de respeto, horizontalidad y colaboración entre actores con sistemas de conocimiento distintos, para, mediante el diálogo y la concertación, alcanzar fines comunes, con una orientación social y para el bien colectivo.

En ese marco a continuación analizaremos algunos de los mecanismo de la hegemonía, no siempre evidentes, que entre los académicos contribuyen a la reproducción del pensamiento colonial. Y como conclusión ofreceremos ciertos elementos de vigilancia, que esperamos sea útil para la construcción de un diálogo de saberes y una interculturalidad descolonizadores.

LOS MECANISMOS DE LA HEGEMONÍA

Los estudios sobre la destrucción y subordinación de los pueblos originarios de América, y sus conocimientos y prácticas sobre la naturaleza y el medio ambiente tienen una larga trayectoria histórica[5], y continúan realizándose cada vez con mejor instrumental teórico y nuevas fuentes, haciendo patente su

---

[1] Rodríguez, Nemesio (2018), "Los megaproyectos y los pueblos indios y negros en América Latina. Contexto de un Atlas", introducción al Atlas Mezinal, disponible en <http://www.puicmezinal.unam.mx/docs/IntroAtlas.pdf>.
Barreda M., Andrés; Lilia Enríquez V. y Raymundo Espinoza H. (coords.) (2019), *Economía política de la devastación ambiental y conflictos socioambientales en México*, México, UNAM/Itaca.

[2] Bonfil Batalla, Guillermo (1987a), *México profundo, una civilización negada*, México, SEP-CIESAS.

[3] Dumoulin, David. (2019), Presentación, en: Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2019) *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*, México, RPB, CONACYT, ISC, Juan Pablos Editor.

[4] Toledo, Víctor M. (2011), "Del 'diálogo de fantasmas' al 'diálogo de saberes', conocimiento y sustentabilidad comunitaria", en Arturo Argueta Villamar, Eduardo Corona y Paul Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, México, UNAM, pp. 469-484. Leff, Enrique (2011), "Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción de la sustentabilidad", en Arturo Argueta, Eduardo Corona y Paul Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, México, UNAM, pp. 379-391. Argueta Villamar, Arturo (2011), "El diálogo de saberes, una utopía realista", en Arturo Argueta, Eduardo Corona-M. y Paul Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, Cuernavaca, UNAM-CRIM/Foncicyt/Conacyt/ Universidad Iberoamericana Puebla. Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2019) *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*, México, RPB, CONACYT, ISC, Juan Pablos Editor.

[5] Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2011), "Saberes indígenas y diálogo intercultural", *Cultura y representaciones sociales*, vol. 5, núm. 10, pp. 31-56. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002. Leff, Enrique (2019b), *Ecología Política de la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*, México Siglo XXI Editores. Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2019) *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*, México, RPB, CONACYT, ISC, Juan Pablos Editor.

riqueza, pero también las diversas formas de su deterioro y destrucción. Bajo esas condiciones de exclusión y dominación los llamados pueblos tradicionales han emprendido importantes luchas por sus derechos territoriales, culturales e identitarios, lográndose importantes modificaciones en las constituciones de los Estados nacionales de nuestra América. Así, desde la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI, se han modificado las políticas públicas nacionales y globales sobre la diversidad natural y cultural, lográndose el reconocimiento de derechos fundamentales para los indígenas, campesinos y afrodescendientes; lo que incluye la valoración de sus conocimientos denominados en esos instrumentos como ancestrales o tradicionales. A pesar de tales logros persisten factores que limitan su pleno reconocimiento, y que contribuyen a la subordinación y destrucción de estos pueblos y sus sistemas de conocimiento. Algunos, como se verá a continuación, se esconden en las políticas de conservación y otros en las políticas de reconocimientos de la diversidad cultural y de los conocimientos de los pueblos tradicionales.

LAS POLÍTICAS DE CONSERVACIÓN NEOLIBERAL: EL ECOLOGISMO, LA ECOLOGÍA ECONÓMICA Y LA SUSTENTABILIDAD

Según Enrique Leff [6] las políticas del ecologismo, la ecología económica y la sustentabilidad, parten de la separación cartesiana entre sujeto y objeto, sentimiento y razón, y cultura y naturaleza. De modo que desde el logocentrismo de occidente la naturaleza, la humanidad y la cultura se conciben como un capital que justifica y opera su explotación comercial, subordinándolos a una racionalidad tecno-económica totalitaria.

Del ecologismo, dice este autor que si bien ha generado una nueva comprensión del mundo y la naturaleza, al configurar un "paradigma de la complejidad" y una "ecología generalizada", éste no ha sido capaz de comprender el orden simbólico que organiza la vida humana, sus relaciones sociales y sus relaciones de poder. Forjando una mirada reduccionista. En cuanto a la economía ecológica, Leff señala que el concepto de "distribución ecológica", para abordar la desigualdad en los costos ecológicos y el reparto de los potenciales ambientales del planeta, también está atravezada por estrategias de poder. Por lo cual, solo contempla normas ecológicas, y ha sido incapaz de romper la racionalidad económica dominante, que reduce el problema a una repartición más justa de los costos ecológicos del crecimiento económico. Omitiéndo que la distribución ecológica oculta una lucha de intereses entre naciones y grupos sociales. De allí que los conflictos socio-ambientales no puedan resolverse, al estar limitadas de antemano por criterios geopolíticos y económicos dominantes. Un ejemplo de la perversidad de la geopolítica del desarrollo, dice Leff, es la propuesta de la reconversión de la biodiversidad en colectores de gases de efecto invernadero (sobre todo CO2), para exculpar a los países industrializados de los excedentes de sus cuotas de emisiones, mientras se induce/obliga a una reconversión ecológica de los países del tercer mundo.

En cuanto a la propuesta de la sustentabilidad, este autor considera que si bien dio voz a una conciencia emergente sobre el deterioro ambiental, ha permanecido ciega a las causas profundas de éste. Dando carta de naturalización a la mercantilización de la naturaleza, como sucede con la "economía verde" y los servicios ambientales, con las cuales los países poderosos continúan su avance de colonización "neo-eco-liberal" sobre los territorios de los pueblos. Bajo esa óptica, le ha asignado un valor económico a la conservación de los bosques y de la biodiversidad, y como desarrollo sostenible/sustentable, se han impuesto instrumentos legales y normativos, como los bonos de carbono, que han hecho de los países no desarrollados el sumidero de los países industrializados, sin que éstos asuman la responsabilidad de sus desechos y del calentamiento global. Igual de grave es la disputa por la naturaleza y los destinos de la vida, implicados en las estrategias de las empresas trasnacionales de biotecnología para apropiarse el material genético de los recursos bióticos, empleando mecanismo jurídicos y de despojo directo de los bienes culturales y naturales de estos pueblos. A tales perspectivas, Leff opone los planteamientos del ecologismo radical, que cuestiona el derecho positivo y privado como instrumento para dirimir los problemas de la desigualdad social y la justicia social, reivindica los derechos colectivos de los Pueblos de la Tierra a su patrimonio biocultural y a los bienes comunes de la humanidad.

[6] Leff, Enrique (2019b), *Ecología Política de la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*, México Siglo XXI Editores

LA ESTIGMATIZACIÓN E INFERIORIZACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS TRADICIONALES

En la actualidad existe un creciente reconocimiento de los conocimientos tradicionales, su valor y relevancia, en instrumentos de protección nacionales e internacionales. Sin embargo, en la mayoría de las políticas educativas y de desarrollo aún imperan los mecanismos con que se reproduce la subalternidad de estos pueblos y sus conocimientos. En algunas narrativas se les considera como los responsables de la falta de desarrollo o incluso como los causantes del deterioro ambiental y de los grandes problemas alimentarios. Y en otras más, se les supone inferiores, en relación con el desarrollo modernizador y los conocimientos científicos, lo que justifica las políticas desarrollistas y de integración a los Estados y culturas nacionales. Mismas que en esos pueblos han introducido cambios en la propiedad de la tierra, han modificado las prácticas y las tecnologías, han impuesto semillas mejoradas y transgénicas y han introducido los agroquímicos y plaguicidas de alta toxicidad. En tales perspectivas se ignora que es gracias a muchos de los pueblos indígenas y campesinos que aún se conservan grandes reservorios de biodiversidad, y de diversidad agrícola: semillas nativas, conocimientos, tecnologías que configuran sistemas tecnológicos ancestrales de gran valor. Como los que la FAO llama Sistemas Importantes del Patrimonio Agrícola Mundial (SIPAM), y que constituyen espacios de Patrimonio Mundial reconocidos por la UNESCO, al ser áreas de conservación natural. A pesar de lo cual, dichas áreas, no siempre quedan bajo control de estos pueblos, sino en manos de conservacionistas, sustrayéndolos del control de los pueblos que los han conservado.

En sentido contrario a las afirmaciones que estigmatizan a los pueblos tradicionales y sus conocimientos, se ha demostrado que ellos han sido los generadores de la milenaria domesticación de especies para la agricultura,[7] el pastoreo y la ganadería,[8] así como del desarrollo de tecnologías para la siembra, la conservación de semillas y para la alfarería;[9] lo mismo que la creación-conservación de suelos y ecosistemas, con su biodiversidad en selvas y bosques[10]. Tales hechos son expresión de las complejas formas de racionalidad, reflexión, sistematización y transmisión, que superan cualitativamente las prácticas mecánicas del acierto y el error, con que se caracteriza su conocimienbto cuando se dice que éste es empírico y oral. Es decir, cuando se considera que éste es producto de la intuición y el sentido común, transmitido de generación en generación solo por la costumbre, la repetición, y el ejercicio constante y mecánico de la prueba y el error; sin que sus generadores, con una mentalidad pre-moderna, cuenten con métodos de experimentación y de sistematización.

Dicha caracterización, que se emplea para inferiorizar este conocimiento, en su comparación al que se concidera universal, objetivo y científico, ignora que los llamados pueblos tradicionales a lo largo de su historia han desarrollado importantes y eficaces mecanismos de transmisión y sistematización de sus conocimientos; comprendidos de diversos lenguajes, por ejemplo en rituales, textiles, cerámicas y muchas otras formas de expresión, conservación y transmisión. Prueba de la eficiencia y adaptabilidad del conocimiento y la producción campesina es que en el mundo existen aproximadamente 470 millones de pequeñas propiedades agrícolas, de las cuales el 85% son menores a dos hectáreas. Dichos productores alimentan a una población aproximada de 2.2 mil millones de personas.[11] Evidencia que amerita una lectura diferente sobre la importancia de los campesinos, sus culturas y el valor y carácter de sus conocimientos.

En cuanto al conocimiento científico, al que se le concede una racionalidad objetiva y un carácter universal, cabe recordar que tales criterios son producto de procesos generados dentro de los espacios de consagración académica, donde se construye y se legitima este tipo de conocimiento, según los parámetros

---

[7] Vavilov, Nikolai I. (1931), "Mexico and Central America as the Principal Centre of Origin of Cultivated Plants of the New World", *Bulletin of Applied Botany of Genetics and Plant Breeding*, vol. XXVI, Leningrad, pp. 179-199. Hernández Xolocotzi, Efraím (1959), "La agricultura", en E. Beltrán (eds.), *Los recursos naturales del sureste y su aprovechamiento*, tomo III, cap. 1, México, Instituto Mexicano de Recursos Naturales Renovables, pp. 3-57.

[8] Vilá, Bibiana y Hugo Yacobaccio (2013), *Domesticación: modelando la naturaleza*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

[9] Díaz Tepepa, Guadalupe (2011), "Innovar en la tradición. La construcción local de los saberes campesinos en procesos interculturales", en Arturo Argueta, Eduar- do Corona-M. y Paul Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, Cuernavaca, UNAM-CRIM, pp. 235-254.

[10] Bahuchet, Serge (2017), *Les Jardiniers de la nature*, París, Odile Jacob

[11] Muñoz, Diego y Jorge Viaña (comp.) (2012), *¿Cómo se posicionan los pequeños productores en América Latina respecto a los mercados?*, Londres/La Paz, IIED/ Hivos/Mainumby, disponible en <http://pubs.iied.org/pdfs/16522IIED.pdf>

construidos por los actores hegemónicos, en un tiempo y un espacio social específico.[12] Espacios que son los mismos donde se devalúa y menosprecian los conocimientos generados en otros ámbitos. Y donde, paradójicamente, se aprende de los conocimientos tradicionales para integrarlos en apoyo al desarrollo científico. Allí se les traduce, se les seculariza y se validan para poder extraerles todo aquello de utilidad para "toda la humanidad". Una medida de incorporación/integración a las políticas globales del desarrollo neoliberal, que no discute el carácter expropiatorio de tal incorporación, ni cuestiona las condiciones que perpetúan la subalternidad de quienes produjeron esos conocimientos.[13]

INSTRUMENTOS PARA EL RECONOCIMIENTO DEL CONOCIMIENTO TRADICIONAL Y ALGUNAS LIMITACIONES DE LOS MISMOS

Otro caso de minorización sucede en los instrumentos internacionales dedicados a proteger y salvaguardar los conocimientos tradicionales, ya que pueden propiciar acciones de despojo no incluidas en sus objetivos e intencionalidades. Un caso paradigmático es la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, signada por la UNESCO en 2003, que propone disposiciones generales para su salvaguardia, ya que en su caracterización de lo que es este tipo de patrimonio reproduce los estereotipos sobre el conocimiento tradicional, al no superar su concepción como empíricos y orales, y al subordinarlos a las concepciones de desarrollo y desarrollo sostenibles del pensamiento occidental y neoliberal. Además, que al no ser un instrumento vinculante no establece medidas jurídicas de protección ni sanciones para los casos en que se recurra a su destrucción o apropiación indebida. Inclusive, en su artículo 3º señala explícitamente que ninguna de sus disposiciones podrá ser interpretada de tal manera que "afecte los derechos y obligaciones que tengan los Estados Parte en virtud de otros instrumentos internacionales relativos a los derechos de propiedad intelectual o a la utilización de los recursos biológicos y ecológicos de los que sean partes" [14]. Con lo cual la Convención queda sujeta a instrumentos y acuerdos multilaterales, como los de la Organización Mundial de Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) y los tratados de libre comercio.

De igual forma, en las Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) la UNESCO, si bien reconoce en el mundo la existencia de conocimientos distintos, es a la "ciencia" a la que le otorga el lugar central, de manera que serán los conocimientos tradicionales los que deberán integrarse a ella. Así señala que: "Uno de los desafíos pendientes en la región es la incorporación de los sistemas de conocimientos indígenas y tradicionales a las políticas de CTI, con el objeto de contribuir más extensamente al bien común"[15]. Y algo similar sucede con el Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU), fundado en 1931, que si bien reconoce la importancia de los conocimientos locales o tradicionales, no es ajena a su caracterización como un saber empírico ni a la necesidad de integrarlo en beneficio del conocimiento científico. En su considerando 26 señala que los sistemas tradicionales y locales de conocimiento "…pueden aportar, y lo han hecho en el curso de la historia, una valiosa contribución a la ciencia y la tecnología, y que es menester preservar, proteger, investigar y promover ese patrimonio cultural y ese saber empírico."[16] De esta manera, la UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU) si bien reconocen el valor de los conocimientos tradicionales y sus aportaciones para la diversidad cultural mundial, al no desarrollar mecanismos para el reconocimiento de los derechos de los pueblos sobre sus conocimientos, al no establecer mecanismos contra el despojo y al

---

[12] Pérez Ruiz, Maya Lorena (2016), "La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora", *Liminar*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 15-29. Pérez Ruiz, Maya Lorena (2017a), "De la integración a la interculturalidad", ponencia presentada en l' Université Paris Diderot, evento organizado por Odile Hoffman y Marie Chosson, 1 de junio, París, CESSMA-INALCO.

[13] Pérez Ruiz, Maya Lorena (2016), "La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora", *Liminar*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 15-29.

[14] Ver en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa

[15] Ver: "UNESCO: Conocimientos locales y tradicionales y políticas de CTI", en: ttp://www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/ciencias-naturales/ciencia-tecnologia-e-innovacion/conocimientos-locales-y-tradicionales-y-politicas-de-cti/

[16] Declaración de Budapest, en : http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm

decir que este patrimonio es "patrimonio de toda la humanidad" dejan abierta la puerta para el usufructo privado de bienes comunes.

Ciertamente, para resolver la ambigüedad sobre los bienes culturales que son "de toda la humanidad", el sistema de Naciones Unidades, ha tratado de generar instrumentos jurídicos que aseguren la efectiva protección de los conocimientos tradicionales, las expresiones culturales tradicionales y los recursos genéticos, susceptibles de ser comercializados. Dos de estos instrumentos, y que sí son vinculantes para los países que los suscriben, son el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB, 1992), adoptado el 22 de mayo de 1992, en la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo y el Protocolo de Nagoya, adoptado el 29 de octubre de 2010, en la Décima Conferencia de las Partes (COP).[17]Ambos se enfocan en el conocimiento tradicional asociado a los recursos genéticos y se proponen regular la participación de los pueblos indígenas y comunidades locales/tradicionales, en los beneficios que se deriven de su utilización. Sin embargo, como lo han señalado varios analistas, estos instrumentos tienen varias deficiencias, una de las más importantes es que la protección del conocimiento tradicional está condicionada a ponerle precio al conocimiento para poder venderlo. Es decir, su protección debe pasar por transformar un bien común en una mercancía, lo que significa ponerle dueño (individual o colectivo) a algo que, como el agua, el aire, el territorio y el patrimonio cultural de un pueblo, jamás debería tenerlo.[18] Otra limitación es que estos instrumentos no son normativos, lo que supone que cada país tiene la plena libertad de establecer los mecanismos de regulación que considere pertinentes es decir, no regula, lo deja al árbitro de las fuerzas sociopolíticas.[19]

Otra instancia interesada en la protección de los conocimientos indígenas locales/tradicionales es Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), que en su agenda 2018-2019, a través del Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore, se propuso alcanzar acuerdos sobre instrumentos jurídicos internacionales, capaces de asegurar la protección eficaz y equilibrada de los recursos genéticos, los conocimientos tradicionales y las expresiones culturales tradicionales.[20] Sobre los documentos previos que servirán de base, algunos analistas consideran que debido al carácter mismo de la OMPI, si bien reconoce la diversidad y complejidad de los conocimientos tradicionales, al estar, como en el caso de los pueblos indígenas, dentro de sistemas complejos de creencias y valores, así como de costumbres y normas consuetudinarias, los instrumentos de protección se centran en torno a la defensa de la apropiación y el uso indebido de éstos por terceros (robo, soborno y obtención ilícita de patentes, por ejemplo), más que a la protección misma del conocimiento tradicional.[21] Así, la OMPI al reconocer la complejidad de contextos y elementos implicados en los conocimientos tradicionales señala que son las innovaciones basadas en los conocimientos tradicionales los que pueden recibir protección de patente , aunque "…los conocimientos tradicionales en sí, esto es, los conocimientos que tienen raíces antiguas y suelen transmitirse por vía oral, no quedan protegidos por los sistemas convencionales de propiedad intelectual (IP)" (OMPI: 2002)[22]. Lo que significa que se dirige a regular la compra-venta del conocimiento tradicional, bajo los "principios del conocimiento fundamentado", que deben tener los "titulares del conocimiento tradicional", para que haya una participación justa y equitativa en los beneficios. Y, por lo tanto, se ubica en la tendencia que incluye, por una parte, establecer propietarios (o titulares, individuales o colectivos) para bienes comunes que por origen y función no deberían tenerlos; y, por otra, incluye ponerle

---

[17] Protocolo de Nagoya, 2011, en: https://www.cbd.int/abs/doc/protocol/nagoya-protocol-es.pdf

[18] Pérez Ruiz, Maya Lorena (2020), "La cuarta trasformación en el campo cultural: entre sueños y pesadillas", en *Narrativas Antropológicas,* México, INAH, pp. 1-8. Disponible n: https://www.revistadeas.inah.gob.mx/publico/index.php?seccion=Ng==&articulo=NDY=#dire

[19] German Castelli, Pierina (2018), ¿Por qué necesitamos avanzar aún más en la protección en la protección *sui generis* de la diversidad biocultural?, en: Argueta Villamar, A.; Márquez, Martha Elena y Puchet, Martin (coords.). *Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales,* México, UNAM, pp. 19-52

[20] Ver: Informe del Comité Intergubernamental sobre Propiedad Intelectual y Recursos Genéticos, Conocimientos Tradicionales y Folclore, Punto 18 del orden del día, de la reunión de 2 a 11 octubre de 2017. En: https://www.wipo.int/export/sites/www/tk/es/igc/pdf/igc_mandate_2018-2019.pdf

[21] García Bermejo, Juan Carlos (2018), La protección de los conocimientos tradicionales desde una perspectiva económica, en: Argueta Villamar, A.; Márquez, Martha Elena y Puchet, Martin (coords.). *Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales,* México, UNAM, pp. 125-170

[22] Ver la página de la OMPI sobre conocimientos tradicionales, en: https://www.wipo.int/tk/es/tk/

precio a los conocimientos para poder venderlos. Lo que significa incorporarlos a la lógica económica, social y política del modelo neoliberal contemporáneo. De ahí la resistencia de los pueblos indígenas a ser incorporados a dicha lógica como condición para la protección de sus conocimientos y en suma para el ejercicio de sus derechos.[23]

EL RECONOCIMIENTO DE LOS CONOCIMIENTOS TRADICIONALES EN LA ETNOGRAFÍA Y LAS ETNOCIENCIAS

La etnografía y las etnociencias, han tenido un papel muy importante en el acercamiento y el diálogo con los conocimientos tradicionales, en especial con los indígenas, e incluso han contribuido para que se valoren cada vez más dentro del campo del conocimiento científico. A estas disciplinas se debe una abundante bibliografía sobre la riqueza y la importancia de los pueblos indígenas en la conservación medioambiental y la producción y reproducción de la biodiversidad de nuestro continente, uno de los centros mundiales de domesticación y diversificación más importantes del mundo.

Tales conocimientos han sido nombrados según la disciplina.[24] Se han denominado: sabiduría popular, saber local, folklore, ciencia indígena (De Gortari),[25] ciencia de lo concreto (Lévi-Strauss), agricultura tradicional (Hernández Xolocotzi), ciencia indígena y ciencias nativas (Cardona), conocimiento popular, ciencia del pueblo (Fals Borda), sistemas folk (Posey y Balée), conocimiento campesino o popular (Baraona), conocimiento campesino (Toledo), sistemas de saberes indígenas (Argueta), sistemas de saberes indígenas y campesinos (Leff, *et al.*), Traditional ecological knowledge (Johnson), Local and indigenous knowledge systems (LINKS), Saberes subyugados o conocimientos sometidos[26] y más recientemente dentro de la perspectiva de los diálogos intercientíficos, donde se les reconoce el estatus de Ciencias endógenas (Haverkort *et al.*),[27] entre muchos otros.

Sin embargo, desde las disciplinas que se acompañan del prefijo "etno", al dedicarse a poblaciones caracterizadas desde la academia como "étnicas", no se ha logrado superar su perspectiva colonial, ya que, por una parte, nombran y caracterizan lo que estudian como "etnoconocimientos" y, por otro, suelen reproducir la verticalidad de la interacción con los pueblos con que trabajan, sean éstos indígenas, campesinos o afrodescendientes. En ese marco, del lado del poder está el investigador de las etno-ciencias

---

[23] Pérez Ruiz, Maya Lorena (2020), "La cuarta trasformación en el campo cultural: entre sueños y pesadillas", en *Narrativas Antropológicas,* México, INAH, pp. 1-8. Disponible n: https://www.revistadeas.inah.gob.mx/publico/index.php?seccion=Ng==&articulo=NDY=#dire

[24] Argueta Villamar, Arturo (1997), "Epistemología e historia de las etnociencias. La construcción de las etnociencias de la naturaleza y el desarrollo de los saberes biológicos de los pueblos indígenas", tesis de Maestría en Ciencias, México, Facultad de Ciencias-UNAM. Olivé, León; Argueta Villamar, A. y Puchet, M. (2018), Interdisciplina y transdisciplina frente a los conocimientos tradicionales, en: Argueta Villamar, A.; Márquez, Martha Elena y Puchet, Martin (coords.). *Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales,* México, UNAM, pp.1-18

[25] De Gortari, Elí (1963), *La ciencia en la historia de México*, México, FCE. Y los subsiguientes autores: Lévi-Strauss, Claude (1972), *El pensamiento salvaje*, México, FCE. Hernández Xolocotzi, Efraím (1978), "La investigación de huarache", en *Narxhí Nandhá. Revista de Economía campesina*, núm. 8/910, México, COPIDER. Cardona, Giorgio Raimondo (1979), "Categorías cognoscitivas y categorías lingüísticas en huave", en Italo Signorini *et al.*, *Los huaves de San Mateo del Mar*, México, INI. Fals Borda, Orlando (1981), "La ciencia del pueblo", en: *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*, Lima, Mosca Azul, pp. 19-47. Posey, Darrell A. y William Balée (eds.) (1989), *Resource Management in Amazonia; Indigenous and Folk Strategies*, vol. 7, Advances in Economic Botany. Baraona, Rafael (1987), "Conocimiento campesino y sujeto social campesino", *Revista Mexicana de Sociología*, México, núm. 49, pp. 167-190. Toledo, Víctor M. (1994), "La apropiación campesina de la naturaleza: un análisis etnoecológico", tesis de doctorado en Ciencias, México, Facultad de Ciencias - UNAM. Argueta Villamar, Arturo (1997), "Epistemología e historia de las etnociencias. La construcción de las etnociencias de la naturaleza y el desarrollo de los saberes biológicos de los pueblos indígenas", tesis de Maestría en Ciencias, México, Facultad de Ciencias-UNAM. Leff, Enrique; Arturo Argueta, Eckart Boegue y Carlos Porto Gonçalves (2002), "Más allá del desarrollo sostenible. La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina", en Enrique Leff, Exequiel Escurra, Irene Pizanti y Patricia Lankao, *La Transición hacia el desarrollo sustentable. Las perspectivas de América Latina y el Caribe*, México, INE-Semarnat, UAM/PNUMA, pp. 479-578. Johnson, Martha (1992), *Lore. Capturing Traditional Environmental Knowledge*, Ottawa, Dene Cultural Institute/International Development Research Centre. LINKS (2005), *Local and Indigenous Knowledge Systems*, UNESCO, disponible en: <http://portal.unesco.org>.

[26] Foucault, Michel (1988), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI.

[27] Haverkort, Bertus; Freddy Delgado, D. Shankar y D. Millar (2013), *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*, La Paz, UMSS/FCAP/ AGRUCO/CAPTURED/FRLHT/Plural Editores.

y del otro, en el papel subordinado de "informante", está quien brinda sus conocimientos. Además que el científico es quien valida y traduce el "etno-conocimiento" para darle certeza científica y hacerlo legible para el lenguaje académico.[28]

Según Poutignat y Streiff-Fenart[29] el hecho de la nominación, de nombrar al "otro" en contextos de asimetría y dominación, constituye un aspecto revelador de las relaciones interétnicas, en la medida que evidencia uno de los mecanismos de la etnización, al tiempo que es en sí mismo un hecho productor de etnicidad. Lo que implica que en situaciones de dominación la imposición de una etiqueta por parte del grupo dominante tiene un poder preformativo, ya que el hecho de nombrar tiene el poder de hacer existir, en la realidad y mediante diversos mecanismos sociales, a una colectividad de individuos; sin que importe que los así denominados se llamen y se conciban de otras formas, tengan otra identidad, o incluso se opongan a su clasificación y a su pertenencia a esa nueva colectividad asignada. La propia etiqueta de ser étnicos, que acompaña a los pueblos subalternos, lleva implícita esa inferiorización que los califica y clasifica como parte de la otredad.[30]

Como puede verse, los mecanismos de la dominación son de diferentes tipos y muchas veces los reproducimos sin que seamos conscientes de ellos. De allí la necesidad de estar atentos a los retos que implica desarrollar diálogos e interacciones desde perspectivas de colaboración, horizontalidad y descolonización, como la que se pretende conseguir con el "diálogo de saberes".

EL DIÁLOGO DE SABERES, UN CAMINO EN CONSTRUCCIÓN

En el contexto mencionado, la noción de "diálogo de saberes", sintetiza el propósito de reconocer como sujetos a los actores con los que los académicos interactuamos; para construir relaciones de respeto, horizontalidad y colaboración. Noción que sirve, entonces, para dar cuenta de un camino en construcción respecto a su sentido, componentes, alcances y procedimientos, para lograr fines comunes con una orientación social y de beneficio colectivo.

Las raíces más profundas de ese camino las encontramos en los trabajos pioneros de Paulo Freire (1970 y 1997),[31] quien desde Brasil en los años sesenta del siglo XX, promovió la práctica y teorización sobre una educación popular liberadora e impulsora de la libertad; así como en la propuesta de la investigación-acción participativa que desde Colombia, y durante los años sesenta y setenta del mismo siglo, llevó a cabo Orlando Fals-Borda. Experiencias que significaron un paso fundamental para reconocer el gran valor de los conocimientos indígenas y campesinos, entonces llamados populares, así como para darle una dimensión política al ejercicio de reflexión y acción derivados del trabajo conjunto entre académicos y sectores subalternos.

Por su parte, los antropólogos latinoamericanos, también han cuestionado el origen colonial de su disciplina y de su práctica colonizadora; y como respuesta autocrítica a tal origen, algunos han generado ámbitos de participación y colaboración con los pueblos con que trabajan. Un ejemplo fueron las tres *Reuniones de Barbados* en los años 1971, 1977 y 1993, realizadas inicialmente con el auspicio del Consejo Mundial de Iglesias, la Universidad de Berna y la Universidad de las Indias Occidentales (Barbados). Su importancia radica en que bajo su influencia se impulsaron amplios movimientos indígenas, atendiendo al principio de que son los pueblos y sus organizaciones los protagonistas de su propia liberación. Así, desde

---

[28] Pérez Ruiz, Maya Lorena (2007), "El problemático carácter de lo étnico", en *Revista CUHSO: Cultura/Hombre y Sociedad*, núm. 13, Chile, Centro de Estudios Socioculturales, Universidad Católica de Temuco, pp. 35-55, disponible en <http://cuhso.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/252>. Pérez Ruiz, Maya Lorena (2017b), "Diálogo de saberes entre pueblos indígenas y ciencia occidental", evento organizado por David Dumoulin y Odile Hoffmann, 9 de junio, Université Sorbonne Nouvelle, París.

[29] Poutignat Philippe y Jocelyn Streiff-Fenart (2005), *Théories de l'ethnicité*, París, Presses Universitaires de France.

[30] Pérez Ruiz, Maya Lorena (2007), "El problemático carácter de lo étnico", en *Revista CUHSO: Cultura/Hombre y Sociedad*, núm. 13, Chile, Centro de Estudios Socioculturales, Universidad Católica de Temuco, pp. 35-55, disponible en <http://cuhso.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/252

[31] Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Uruguay, Tierra Nueva. Freire, Paulo (1997), *La educación como práctica de la libertad*, 45a. edición, México, Siglo XXI. (Obra original publicada en 1969).

la antropología crítica, la antropología comprometida, la antropología militante y la antropología marxista, entre otras vertientes, se cuestionaron fuertemente las políticas etnocidas e integracionistas de los Estados nacionales, y se propusieron generar una antropología activa y comprometida social y políticamente, con la finalidad de contribuir a acabar con el colonialismo, interno y externo, la injusticia y la desigualdad social. En ese marco la antropología latinoamericana confluyó con el marxismo, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, los movimientos de liberación nacional, los movimientos indígenas, las propuestas de la educación popular y la investigación acción participativa.

Al finalizar el siglo XX y en el transcurso de los primeros años del siglo XXI, Latinoamérica se sacudió nuevamente bajo múltiples procesos sociales e influencias teóricas, impulsándose una vertiente participativa y colaborativa de amplio espectro y con rostros diversos. Contribuyeron a ella: los nuevos movimientos sociales, las luchas autonómicas indígenas, la formación de Estados plurinacionales, las propuestas dialógicas postmodernas, el feminismo, la interseccionalidad, los estudios subalternos, las propuestas post y decoloniales, los nuevos impulsos a la interculturalidad, así como las revisiones autocríticas de varias disciplinas. Mismas que pusieron en la mesa de discusión la manera convencional de pensar y hacer ciencia, para avanzar en reflexiones epistémicas, ontológicas y políticas, implicadas en cualquier proceso de construcción de conocimiento. En el amplio campo de reflexión y acción señalado, existe variadas experiencias imposibles de reseñar en este trabajo. Baste decir, que actualmente, en la segunda década del siglo XXI, con el recrudecimiento de las políticas globales de despojo y destrucción neoliberal, se ha fortalecido ese ímpetu por renovar la academia e impulsar formas respetuosas de colaboración entre disciplinas científicas y diversos actores sociales. Siempre bajo principios y acuerdos sobre lo que cada actor está dispuesto a aportar para conseguir ese fin común, así como para distribuir con equidad los beneficios entre los participantes. Se trata de establecer acuerdos fructíferos de colaboración para que cada actor participe desde sus propios sistemas conocimientos y experiencias, para resolver problemas de interés común. Es decir, se busca establecer procesos de enseñanza-aprendizaje conjuntos, basados en el respeto para sí mismo y para los demás, con una finalidad establecida en común. De ahí que el diálogo de saberes sea en la actualidad una aspiración, y una propuesta en la que hemos identificado, por lo menos, tres tendencias,[32] que aquí presentamos como diferentes, aunque en los hechos no se desarrollen en formas tan delimitadas, y que expondremos a continuación.

TRES TENDENCIAS DENTRO DEL DIÁLOGO DE SABERES

La primera tendencia, que se puede llamar "etnocéntrica y colonizadora", es aquella que propone conocer los conocimientos tradicionales para incorporarlos a los sistemas científicos de conocimiento. Sus portadores actúan a nombre del desarrollo de la humanidad y del avance de conocimiento científico que se dice que beneficia a todos, y en ellos persiste la vieja tendencia colonial de expropiar, validar y traducir los conocimientos de los "otros" para que puedan ser incorporados a la ciencia. Se seculariza, traduce y valida únicamente los conocimientos, recursos y prácticas que son potencialmente útiles. Aquí se ejerce la subordinación absoluta del "otro" y predomina la imposición de lo que ese otro debe conservar o destruir de sus conocimientos, y lo que, a cambio, debe aprender de la ciencia moderna y sus derivaciones tecnológicas.

Una segunda tendencia, es la "intercultural integradora", en la que si bien existe un mayor reconocimiento del valor e importancia de los saberes tradicionales, son los académicos, los educadores y los extensionistas de la ciencia hegemónica quienes mantienen el control de las interacciones con los pueblos llamados tradicionales. Son ellos quienes conservan el poder de decidir qué investigar, cómo y para qué y son los beneficiarios directos o indirectos de los resultados de las interacciones. Los pueblos tienen el estatus de ser informantes calificados. En esta tendencia, aun cuando se califica la interacción como un diálogo de saberes o un diálogo intercultural, predominan la verticalidad y los presupuestos teóricos y éticos de la integración. Y las acciones finalmente subordinan a esos pueblos a los procedimientos, principios epistemológicos y fines académicos, comerciales, o de cualquier otro tipo.

[32] Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2011), "Saberes indígenas y diálogo intercultural", *Cultura y representaciones sociales*, vol. 5, núm. 10, pp. 31-56. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002

Una tercera tendencia, es la "intercultural colaborativa y descolonizadora", en la que para el diálogo y la interacción entre actores con sistemas de conocimiento distintos, se empieza por acordar y establecer, con horizontalidad, respeto y justicia, el marco ético para la colaboración. Es decir, se comienza por acordar la plataforma de acuerdos sobre las bases y los objetivos de la propuesta, para desde allí trabajar conjuntamente la construcción del problema a resolver, su diagnóstico, los resultados que se obtendrán, sus beneficios y la distribución de éstos, el tipo de conocimiento puesto en marcha, así como los aspectos procedimentales; entre los que destacan el establecimiento de los mecanismos para la toma conjunta de decisiones, los procesos de seguimiento y evaluación de los resultados. Aquí, se busca sustituir la verticalidad por el acuerdo sobre las formas y los fines de la interacción. Lo que incluye superar la imposición de conocimientos y sus significados, usual en las prácticas de traducción y validación obligadas por los científicos, lo mismo que se requiere modificar la posición asimétrica de los actores implicados en el diálogo de saberes. Esta última tendencia, además del acuerdo y el marco ético de la colaboración, requiere de la vigilancia continua del proceso para no caer en la reproducción, incluso involuntaria, de los mecanismos reproductores de la hegemonía y la colonización. A manera de conclusión, presentamos a continuación algunos elementos para una vigilancia de los procesos de investigación colaborativa.

CONCLUSIONES: LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA Y LA AUTOEVALUACIÓN PERMANENTE

En atención a la complejidad de las situaciones en que se gesta la colaboración, aquí se proponen procesos de autoevaluación y evaluación individual y colectiva. De modo que los participantes se pregunten si las acciones programadas y efectuadas apuntalan las condiciones de imposición y subordinación o avanzan hacia el fortalecimiento de la autonomía[33] de los pueblos que participan en la colaboración. Con este fin proponemos[34] que deben analizarse aspectos como los siguientes: a) El origen y la gestación de la iniciativa: quién, cómo, por qué y para qué se propone la colaboración y el diálogo de saberes; es decir, identificar quién son los actores que la proponen y desde qué posición; b) Los procedimientos para la construcción de los acuerdos y el consenso social alrededor de éstos; c) Los objetivos, las formas de decidirlos y los resultados por obtener; d) Los recursos involucrados (tierras, agua, bosques, aire, etc.); e) La propiedad y el manejo de los recursos (individual, colectiva), así como identificación de los bienes comunes que no son ni deben ser no susceptibles de privatización, ni individual ni colectiva; f) Los participantes, las jerarquías de poder y su posición social (de los internos y externos); g) El financiamiento, sus cantidades y la procedencia, en cada etapa; h) Los reglamentos y mecanismos para la toma de decisiones, i) La importancia y el papel del conocimiento <tradicional en el proceso; j) La importancia y el papel del conocimiento científico; k) La posesión, usufructo y utilización del conocimiento puesto en marcha; l) El usufructo y la distribución de los productos, entre ellos del conocimiento que se genere en la experiencia y de los beneficios que ello generará; y m) El sentido del proyecto sociocultural y ambiental que se propone, para identificar si refuerza la dependencia a las lógicas del modelo social económico hegemónico o impulsa la autonomía y los proyectos desde perspectivas culturales y civilizatorias, propias o endógenas, tales como el Sumac kaway o el Buen vivir, expresado desde los pueblos indígenas de América Latina.

Solo con una vigilancia permanente de aspectos como los anteriores podremos avanzar en construir nuevas perspectivas de colaboración y trabajo conjunto en el diálogo de saberes.

---

[33] Bonfil Batalla, Guillermo (1987a), *México profundo, una civilización negada*, México, SEP-CIESAS. Y Bonfil Batalla, Guillermo (1987b), "La teoría del control cultural y el estudio de los procesos étnicos", en *Papeles de la Casa Chata*, año 2, núm. 3, pp. 23-43.

[34] Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2019) *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*, México, RPB, CONACYT, ISC, Juan Pablos Editor.

BIBLIOGRAFÍA

ARGUETA VILLAMAR, A. (1997). Epistemología e historia de las etnociencias. La construcción de las etnociencias de la naturaleza y el desarrollo de los saberes biológicos de los pueblos indígenas. Tesis de Maestría en Ciencias, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.

ARGUETA-VILLAMAR, A. (2011). "El diálogo de saberes, una utopía realista" en: A. Argueta, E. Corona-M. y P. Hersch (coords.). Saberes colectivos y diálogo de saberes en México. UNAM-CRIM, Foncicyt, Conacyt, Universidad Iberoamericana. Puebla, Cuernavaca.

BAHUCHET, S. (2017). Les Jardiniers de la nature. Odile Jacob. Paris.

BARAONA, R. (1987). Conocimiento campesino y sujeto social campesino. Revista Mexicana de Sociología, núm. 49, México, pp. 167-190.

BARREDA-MARÍN, A., ENRÍQUEZ-VALENCIA, L., y ESPINOZA-HERNÁNDEZ, R. (coords.). (2019). Economía política de la devastación ambiental y conflictos socioambientales en México. UNAM, Itaca. México.

BONFIL-BATALLA, G. (1987a). México profundo, una civilización negada. SEP, CIESAS. México.

BONFIL-BATALLA, G. (1987b). "La teoría del control cultural y el estudio de los procesos étnicos", en: Papeles de la Casa Chata. Año 2, núm. 3, pp. 23-43.

CARDONA, G. R. (1979). "Categorías cognoscitivas y categorías lingüísticas en huave", en: Italo Signorini *et al*., Los huaves de San Mateo del Mar. INI. México.

DE GORTARI, E. (1963). La ciencia en la historia de México. FCE. MÉXICO.

UNESCO. Declaración de Budapest. DECLARACION SOBRE LA CIENCIA Y EL USO DEL SABER CIENTIFICO (1999). en : http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm

DÍAZ-TEPEPA, G. (2011). "Innovar en la tradición. La construcción local de los saberes campesinos en procesos interculturales", en: A. Argueta, E. Corona-M. y P. Hersch (coords.). Saberes colectivos y diálogo de saberes en México. UNAM-CRIM. México. pp. 235-254.

DUMOULIN, D. (2019). "Presentación", en: Pérez-Ruiz, M. L., y Argueta-Villamar, A. Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento. RPB, CONACYT, ISC, Juan Pablos Editor. México.

FALS-BORDA, O. (1981). "La ciencia del pueblo", en: Investigación participativa y práxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Mosca Azul. Lima. pp. 19-47.

FOUCAULT, M. (1988). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI. México

FREIRE, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva. Uruguay.

FREIRE, P. (1997*)*. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, 45a. edición (Obra original publicada en 1969). México.

GARCÍA-BERMEJO, J. C. (2018). "La protección de los conocimientos tradicionales desde una perspectiva económica", en: Argueta-Villamar, A., Márquez, M. E. y Puchet, M. (coords.). Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales, UNAM, México. pp. 125-17.

GERMAN-CASTELLI, P. (2018). "¿Por qué necesitamos avanzar aún más en la protección en la protección *sui generis* de la diversidad biocultural?", en: A. Argueta, E. Corona-M. y P. Hersch (coords.). Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales. UNAM. México. pp. 19-52.

HAVERKORT, B., DELGADO-BURGOA, F., SHANKAR, D. y MILLAR, D. (2013). Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento. UMSS, FCAP, AGRUCO, CAPTURED, FRLHT, Plural Editores. La Paz.

HERNÁNDEZ-XOLOCOTZI, E. (1959). "La agricultura", en: E. Beltrán (eds.). Los recursos naturales del sureste y su aprovechamiento. tomo III, cap. 1. Instituto Mexicano de Recursos Naturales Renovables, México. pp. 3-57.

HERNÁNDEZ-XOLOCOTZI, E. (1978). "La investigación de huarache", en: N. Nandhá. Revista de Economía campesina, núm. 8/910, COPIDER. México.

Informe del comité intergubernamental sobre propiedad intelectual y recursos genéticos, conocimientos tradicionales y folclore, Punto 18 del orden del día, de la reunión de 2 a 11 octubre de 2017. En: https://www.wipo.int/export/sites/www/tk/es/igc/pdf/igc_mandate_2018-2019.pdf

JOHNSON, M. (1992). Lore. Capturing Traditional Environmental Knowledge. Dene Cultural Institute, International Development Research Centre. Ottawa.

LEFF, E. (2011). "Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción de la sustentabilidad", en A. Argueta, E. Corona y P. Hersch (coords.). Saberes colectivos y diálogo de saberes en México. UNAM. México. pp. 379-391.

LEFF, E. (2019b). Ecología Política de la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida. Siglo XXI Editores. México.

LEFF, E., ARGUETA, A., BOEGUE E. y PORTO-GONÇALVES, C. W. (2002). "Más allá del desarrollo sostenible. La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina", en: E. Leff, E. Escurra, I. Pizanti y P. Lankao, La Transición hacia el desarrollo sustentable. Las perspectivas de América Latina y el Caribe. INE, Semarnat, UAM, PNUMA. pp. 479-578.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1972). El pensamiento salvaje. FCE. México.

LINKS. (2005). Local and Indigenous Knowledge Systems. UNESCO. disponible en: <http://portal.unesco.org>.

MUÑOZ, D. y VIAÑA, J. (comp.). (2012). ¿Cómo se posicionan los pequeños productores en América Latina respecto a los mercados?. IIED, Hivos, Mainumby. Londres, La Paz. disponible en <http://pubs.iied.org/pdfs/16522IIED.pdf>

OLIVÉ, L., ARGUETA-VILLAMAR, A. y PUCHET, M. (2018). "Interdisciplina y transdisciplina frente a los conocimientos tradicionales", en: Argueta-Villamar, A., Márquez, M. E. y Puchet, M. (coords.). Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales. UNAM. México. pp.1-18.

OMPI sobre conocimientos tradicionales, en: https://www.wipo.int/tk/es/tk/

PÉREZ-RUIZ, M. L. y ARGUETA-VILLAMAR, A. (2019). Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento. RPB, CONACYT, ISC, Juan Pablos Editor. México.

PÉREZ-RUIZ, M. L. (2007). "El problemático carácter de lo étnico", en: *Revista CUHSO: Cultura/Hombre y Sociedad*, núm. 13, Chile, Centro de Estudios Socioculturales, Universidad Católica de Temuco, pp. 35-55, disponible en <http:// cuhso.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/252>.

PÉREZ-RUIZ, M. L. (2016). "La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora". Liminar, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 15-29.

PÉREZ-RUIZ, M. L. (2017a). "De la integración a la interculturalidad". ponencia presentada en l' Université Paris Diderot, evento organizado por Odile Hoffman y Marie Chosson, 1 de junio, Paris, CESSMA-INALCO.

PÉREZ RUIZ, M. L. (2017b). "Diálogo de saberes entre pueblos indígenas y ciencia occidental". Evento organizado por David Dumoulin y Odile Hoffmann, 9 de junio, Université Sorbonne Nouvelle, Paris.

PÉREZ RUIZ, Maya Lorena (2020), "La cuarta trasformación en el campo cultural: entre sueños y pesadillas", en *Narrativas Antropológicas,* México, INAH, pp. 1-8. Disponible en: https://www.revistadeas.inah.gob.mx/publico/index.php?seccion=Ng==&articulo=NDY=#dire

PÉREZ RUIZ, M. L. y A. ARGUETA-VILLAMAR. (2011). "Saberes indígenas y diálogo intercultural". Cultura y representaciones sociales, vol. 5, núm. 10, pp. 31-56. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102011000100002

POSEY, D. A. y BALÉE, W. (eds.) (1989). Resource Management in Amazonia. Indigenous and Folk Strategies. Vol. 7, Advances in Economic Botany.

POUTIGNAT, P. y STREIFF-FENART, J. (2005). Théories de l'ethnicité. Presses Universitaires de France, París.

PROTOCOLO DE NAGOYA (2011) en: https://www.cbd.int/abs/doc/protocol/nagoya-protocol-es.pdf

RODRÍGUEZ, N. (2018). "Los megaproyectos y los pueblos indios y negros en América Latina. Contexto de un Atlas", introducción al Atlas Mezinal, disponible en <http://www.puicmezinal.unam.mx/docs/IntroAtlas.pdf>.

TOLEDO, V. M. (1994). "La apropiación campesina de la naturaleza: un análisis etnoecológico", tesis de doctorado en Ciencias, México, Facultad de Ciencias - UNAM.

TOLEDO, V. M. (2011). "Del 'diálogo de fantasmas' al 'diálogo de saberes', conocimiento y sustentabilidad comunitaria", en: A. Argueta-Villamar, E. Corona y P. Hersch (coords.). Saberes colectivos y diálogo de saberes en México. UNAM. México. pp. 469-484.

UNESCO: Conocimientos locales y tradicionales y políticas de CTI, en: http://www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/ciencias-naturales/ciencia-tecnologia-e-innovacion/conocimientos-locales-y-tradicionales-y-politicas-de-cti/

UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa

VAVILOV, N. I. (1931). "Mexico and Central America as the Principal Centre of Origin of Cultivated Plants of the New World". Bulletin of Applied Botany of Genetics and Plant Breeding. Vol. XXVI. Leningrad, pp. 179-199.

VIÁ, B. y YACOBACCIO, H. (2013). Domesticación: modelando la naturaleza. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires.

BIODATA

Maya Lorena PÉREZ RUIZ: Es investigadora titular de la Dirección de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México (INAH) e integrante del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT, Nivel III. El eje articulador de su trabajo son los pueblos indígenas en sus relaciones con el Estado mexicano y la sociedad nacional: su vida social, política, cultural e identitaria, así como los problemas de los jóvenes indígenas, la patrimonialización de su cultura, la interculturalidad y el diálogo de saberes. Es autora de 7 libros, ha coordinado 6 de varios autores y ha publicado 52 artículos y 54 capítulos. Su más reciente libro, de 2019, en coautoría con Arturo Argueta Villamar, aborda las relaciones entre las etnociencias, la interculturalidad y el diálogo de saberes en América Latina, para impulsar la investigación colaborativa y la descolonización del pensamiento. Página web: **mayalorena.com**

Arturo ARGUETA VILLAMAR: Es Doctor en Ciencias (Biología), por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus temas de trabajo son las Relaciones sociedad-naturaleza, los Sistemas de saberes indígenas, el Diálogo de saberes y la Historia de las ciencias. Ha sido Fundador y Presidente de la Asociación Etnobiológica Mexicana (2012-2014). Presidente de la Sociedad Latinoamericana de Etnobiología (2012-2015). Fundador y Coordinador Nacional de la Red Temática sobre el Patrimonio Biocultural (CONACYT 2013-2016). Es Investigador titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM, UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel II y de la Academia Mexicana de Ciencias. Actualmente ocupa el cargo de Subsecretario de Planeación y Política ambiental en la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, del Gobierno Federal.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6591862
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales

Decolonizing research and critical thinking training in social sciences

Bruno BARONNET
http://orcid.org/0000-0001-6524-9593
bruno.baronnet@gmail.com
Universidad Veracruzana, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6591862

RESUMEN

Este artículo aborda los alcances y los retos de diferentes prácticas descolonizadas en la investigación y la formación en ciencias sociales en México y, en particular, en Chiapas, a partir de un acercamiento latinoamericano al campo de los estudios realizados por intelectuales y activistas involucrados en las luchas de los movimientos sociales. Se analizan las formas comprometidas de diálogo intercultural en trabajos de investigación descolonizada en función de relaciones sociales, étnicas y de género, propias de los contextos y los conocimientos que se producen en movimientos populares e indígenas ante la política, la educación y el racismo epistémico.

Palabras clave: descolonización, interculturalidad, México, pueblos indígenas, sociología.

ABSTRACT

This paper addresses the significance and the challenges of various decolonized practices in research and in social science training methods in Mexico and, particularly, in Chiapas, based on a Latin American approach to the field of studies conducted by intellectuals and activists involved in social movement struggles. We analyze different forms of intercultural dialogues used in decolonizing research in terms of social, ethnic and gender relationships, according to the contexts and the knowledge production of popular and indigenous movements facing politics, education and epistemic racism.

Keywords: decolonization, interculturality, Mexico, indigenous peoples, sociology.

Recibido: 09-10-2021 ● Aceptado: 30-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

Las luchas inconclusas en los países del Sur para independizarse políticamente de las naciones occidentales enfrentan desafíos mayores en términos de soberanía educativa y científica. Uno de ellos consiste en la descolonización de la cultura y la ciencia, en especial de las culturas escolares, académicas y humanísticas. Entendemos la descolonización como el proceso dinámico de autonomías políticas que está protagonizado por sujetos subordinados a lógicas estructurales de explotación económica y de dominación social y cultural. Se produce a partir de prácticas transformadoras de insumisión que prefiguran horizontes de emancipación social e intelectual. Las culturas de producción científica internacional están asimismo determinadas por relaciones coloniales de poder que son alienantes, dado el carácter eurocentrado de la formación disciplinaria desde su origen al final del siglo XIX, como en particular las ciencias humanas y sociales importadas en América Latina y desarrolladas sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX.

En el campo académico actual y la intelectualidad del siglo XXI, el pensamiento crítico latinoamericano es comúnmente "atacado, relegado e incluso censurado", puesto que "prevalece, además del eurocentrismo y el *gringocentrismo*, una tendencia servicial al capital y sus intereses en el amplio espectro de los debates, sobresaliendo las posturas conservadoras y abiertamente contrarias a cualquier alternativa que cuestione al sistema capitalista" (López Castellanos: 2020, p. 102)[1]. En efecto, las culturas universitarias occidentalizadas son penetradas por lógicas neoliberales y hegemónicas de colonialidad del poder y del saber, las cuales son cuestionadas por corrientes críticas de filosofía y ciencia social, al margen del Estado, que esbozan problemas éticos y epistémicos en la investigación y las prácticas de formación en educación superior, incorporando en sus planteamientos las demandas y las reglas emanadas de las luchas de los trabajadores, los estudiantes y de las organizaciones de base involucradas en los movimientos sociales (Santos: 2010; Grosfoguel *et al.*: 2016)[2].

El presente artículo tiene como objetivo escudriñar los retos actuales de la descolonización de las ciencias sociales en México y Latinoamérica, cinco décadas después de los planteamientos formulados por sociólogos eminentes en torno a esta cuestión delicada desde la teoría crítica del colonialismo interno (Stavenhagen: 1971; González Casanova: 2006)[3]. Ahora bien, ¿cuáles son las tendencias vigentes en la investigación sociológica y antropológica mexicana que contribuyen a descolonizar nuestras maneras de pensar, hablar, estudiar, formar y difundir la producción de conocimientos contra-hegemónicos? Más allá de los alcances de sus resultados visibles, ¿cuáles son los principales obstáculos y las contradicciones que hoy enmarañan los anhelos descolonizadores a nivel científico?

Después de exponer cómo la socio-antropología crítica en el sureste de México enfrenta el reto de romper con las formas de colonialismo en la cultura académica universitaria, tanto en la investigación como en la formación de jóvenes investigadores, se explicitarán algunos límites que constriñen y retan dicha acción contra-hegemónica en asociación estrecha con luchas sociales y movimientos antisistémicos.

LA OTRA INVESTIGACIÓN: LECCIONES DEL COMPROMISO SOCIO-ANTROPOLÓGICO EN CHIAPAS

Un punto común a los estudios recientes que alimentan en México la descolonización de las maneras de conducir una investigación relevante en ciencias sociales se puede apreciar en los vínculos estrechos de sus autores con un compromiso ético-político por la vida, la justicia social y las causas que defienden los sujetos. Se unen a discursos y acciones colectivas que anhelan transformar el orden social establecido a partir de sus memorias, valores profundos y normas fundamentales. Desde luego parece esencial reconocer la enunciación explícita de un compromiso constante en el posicionamiento fijado desde la praxis y la autoría

---

[1] LÓPEZ CASTELLANOS, N. (2020). "Pensamiento crítico latinoamericano en tiempos de colapso". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, nº 89, pp. 98-107.

[2] SANTOS, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce. GROSFOGUEL, R., *et al.* (2016). *Decolonizing the Wezternized University. Interventions in Philosophy of Education from Within and Without*. Londres: Lexington.

[3] STAVENHAGEN, R. (1971). "Cómo descolonizar las ciencias sociales". En: *Sociología y subdesarrollo* (pp. 207-236). México: Nuestro Tiempo. GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2006). "El colonialismo interno: una redefinición". En: *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (pp. 409-434). Buenos Aires: CLACSO.

de textos de la investigación. Gracias a metodologías originales de investigación-acción y perspectivas dialógicas, los estudios sociales con miradas descolonizadas tienden a esclarecer "para qué" y "para quiénes" se producen conocimientos que requieren la explicitación de locus de enunciación y reflexiones colectivas sobre cómo plantear otras problemáticas a elucidar.

En México y en países centro y sudamericanos de Abya Yala, desde los años 1970 y más aún en las últimas décadas, se constata la influencia creciente del pensamiento anticolonial de los intelectuales afrodescendientes e indígenas críticos, involucrados en el activismo político y en la producción de investigaciones en sus pueblos (Zapata Silva: 2019)[4]. Son preparados como profesionales –y muchas veces como protagonistas a la vez–, que representan "una nueva etapa en la historia de la investigación descolonizada, que ya ha transformado su práctica en formas sustantivas" (Hale: 2008, p. 301)[5]. Tales prácticas descolonizadas de investigación se construyen alimentándose con diálogos previos y continuos en los cuales los sujetos otorgan legitimidad a los temas de estudio al valorar la relevancia y la oportunidad de las preguntas y los métodos que le corresponden.

La definición común y participativa de los diagnósticos y los problemas investigados dependen de la combinación y coincidencia entre las agendas y las disposiciones de los interlocutores implicados en el proceso de producción crítica de conocimientos socialmente útiles, culturalmente pertinentes y políticamente estratégicos. Al referirse a esta generación de conocimientos en la formación de redes y organizaciones autónomas, P. González Casanova destaca un fenómeno de diálogo integral, "de pensar-sentir-hacer":

> La comunicación interactiva e intercultural se vuelve posible por un respeto al diálogo de las creencias, de las ideologías y de las filosofías, ligado a la descolonización de la vida cotidiana y de los "momentos estelares" de la comunidad creciente, esbozo de una humanidad organizada. La búsqueda de lo universal en lo particular, de la unidad en la diversidad, recoge y combina las experiencias revolucionarias, reformistas y liberadoras o libertarias anteriores, mientras enlaza viejas y nuevas utopías, más asequibles a una práctica alternativa y más dispuesta a comprender sus propias contradicciones y algunas formas de superarlas (González Casanova: 2006, p. 431).

La producción reflexiva de saberes y de conceptos forjados al calor de las luchas y los movimientos sociales adquiere un sentido revolucionario cuando la otra investigación plasma su apropiación como conocimiento útil que se aprovecha en las estrategias internas de formación militante. De alguna manera, descolonizar las ciencias sociales significa –para quien investiga– dialogar problemas y formas de investigación en lugar de imponer cualquier tema que responda a lógicas institucionales de definición y financiamiento, más allá de negociar el consentimiento de los interlocutores durante el trabajo de campo.

Todo esfuerzo de categorización dialógica sería vano e ilegítimo sin acordar crédito a las demandas y capacidades de decisión de los sujetos con quienes investigamos y ante quienes somos responsables en términos de restitución o devolución de los contenidos de los productos generados en los estudios sociales y culturales. Estudiar e investigar con personas involucradas en movimientos sociales y populares tiene implicaciones profundas en la orientación general del trabajo científico, pero sobre todo tiene efectos decisivos en términos de una praxis puesta al servicio de los intereses directos de sus integrantes. Se contrapone así a la investigación convencional que maneja a veces un vocabulario inferiorizante, cuando esta habla de investigar "sobre" determinadas poblaciones, a pesar de gozar de su consentimiento previo e informado –pero siempre parcial– acerca de los pormenores y los rumbos de la aplicación mecánica de encuestas que resultan a menudo estandarizadas y bastante descontextualizadas.

---

[4] ZAPATA SILVA, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Guadalajara: UdG, Calas.

[5] HALE, C. (2008). "Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada". *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica 2007* (p. 299-315). San Cristóbal de Las Casas: UNICACH.

Tomemos el ejemplo de la producción reciente de trabajos en ciencias sociales realizada en Chiapas, en especial después de 2004 cuando el movimiento zapatista abrió los cinco primeros Caracoles que aglutinan a los Municipios Autónomos[6] y recibió a puertas abiertas a quienes quisieran realizar investigaciones momentáneas en los territorios mayas bajo su influencia. El carácter anti-extractivista de una investigación descolonizada representa un denominador común a los estudios realizados en asociación con las comunidades autónomas y los sectores populares como los pueblos y barrios que se declaran en resistencia y en rebeldía. Para A. Aubry, a raíz de cuatro décadas de experiencia de trabajo estrecho con familias de campesinos tsotsiles de los Altos de Chiapas, la mejor "investigación es una investigación asociada […], pero lo menos que se puede esperar del investigador es que proporcione instrumentos para agilizar o consolidar la acción colectiva" (2011, p. 65)[7]. Para el historiador y antropólogo, cuando una investigación carece de una devolución concreta a la comunidad, "sin regreso ético a quienes la padecieron, se torna indignamente extractiva –sacando información como se extrae materia prima de una mina– sin beneficio para quienes la proporcionaron" (Aubry: 2011, p. 59).

La idea misma de realizar investigación se erige como debate político en las prácticas asamblearias que conducen la vida política de las familias campesinas tseltales y tojolabales con las cuales M. Mora (2018)[8] se comprometió en las comunidades del Caracol de Morelia. La antropóloga describe cómo sobresalen en los debates entre zapatistas ciertos cuestionamientos acerca de cómo la división de labores en una investigación puede reproducir desigualdades sustentadas en posiciones de clase, étnico-raciales y de género. Las bases de apoyo zapatista de esta región cuestionaron los marcos discursivos dominantes que provienen de una genealogía de conocimientos coloniales y ofrecieron la modalidad testimonial como ejercicio para compartir memorias de lucha como práctica generadora de "nuevas gramáticas de descolonización" (Mora: 2018) donde la palabra de las mujeres sobre su praxis ha cobrado mucho sentido en la investigación descolonizante producida por los estudios de género.

Los retos de la descolonización del feminismo y de la investigación feminista (Hernández Castillo: 2018; Marcos: 2019)[9] encuentran un formidable eco ético y antropológico en la acción reflexiva intersubjetiva con mujeres zapatistas en Chiapas. La experiencia colectiva de investigar con la complicidad estrecha de campesinas mayas tiene un potente efecto transformador a nivel de la toma de conciencia social, cultural y política, en especial para encarar la violencia de género (Olivera: 2015)[10] y contribuir a despatriarcalizar una sociedad nacional marcada por los feminicidios. Las consecuencias del zapatismo en las mujeres mayas transforman también las condiciones políticas del proyecto de liberación nacional que las envuelve en regiones autónomas donde ellas están influyendo mucho en el replanteamiento de los derechos indígenas desde una perspectiva de género (Millán: 2013)[11]. Este movimiento no recurre a los cuerpos de las mujeres para justificar un reclamo étnico, pero los cambios en las relaciones de poder y de género se han convertido en parte sustancial y normativa de la subjetividad política zapatista (Forbis: 2015)[12]. En este sentido, la antropología feminista descolonial confronta tanto los discursos idealizadores de la cultura indígena en México, como el etnocentrismo de un sector notorio del feminismo liberal, como lo expresa A. Hernández Castillo de manera autorreflexiva en relación con su experiencia como investigadora:

---

[6] Desde agosto 2019, nuevos Municipios Autónomos y seis otros Caracoles conforman un total de 43 Centros de Resistencia Autónoma y Rebeldía Zapatista (CRAREZ), los cuales conducen múltiples "colectivos" de producción autogestiva de alimentos orgánicos y diversos servicios comunitarios, como su sistema autónomo de salud que hoy enfrenta la pandemia con clínicas y promotores locales, y como también sus procesos alternativos de justicia, comunicación y educación en lenguas mayas.

[7] AUBRY, A. (2011). "Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía en las ciencias sociales". En: *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 59-78). México: UAM-X, CIESAS, UNACH.

[8] MORA, M. (2018). *Política Kuxlejal. Autonomía indígena, el estado racial e investigación descolonizante en comunidades zapatistas.* México: CIESAS.

[9] HERNÁNDEZ CASTILLO, R. A. (2018). "Algunos aprendizajes en el difícil reto de descolonizar el feminismo". En: *Epistemologías del Sur* (pp. 313-346). Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: CES. MARCOS, S. (2019). "Descolonizando el Feminismo". En: *De lo Poscolonial a la Descolonización: Genealogías Latinoamericanas* (pp. 54-65). México: UNAM.

[10] OLIVERA, M. (2015). "Investigar colectivamente para conocer y transformar". En: *Prácticas otras de conocimiento entre crisis, entre guerras, Tomo III* (pp. 105-124). México: Cooperativa Editorial Retos.

[11] MILLÁN, M. (2013). *Des-ordenando el género/¿Des-centrando la nación? El zapatismo de las mujeres indígenas y sus consecuencias.* México: UNAM.

[12] FORBIS, M. (2015). "After Autonomy: The Zapatistas, Insurgent Indigeneity, and Decolonization". *Settler Colonial Studies,* nº 5, pp. 1-20.

> En 1994, el movimiento zapatista articuló las luchas contra el neoliberalismo, el racismo y el patriarcado, convirtiéndose en el primer movimiento político militar de América Latina que reivindicaba los derechos de las mujeres como parte fundamental de su agenda política. Su influencia ha sido muy importante, tanto teórica como políticamente, para toda una generación de feministas que hemos asumido la tarea de la descolonización como una condición fundamental para replantear nuestra agenda feminista (Hernández Castillo: 2018, p. 317).

No sólo las agendas de las investigadoras feministas están siendo replanteadas a raíz de la colaboración estrecha en acciones dialógicas que implica la lucha zapatista. Los estudios de socio-antropología en política, medioambiente, justicia, salud y educación, pero también en materia artística y estética con niños, jóvenes y adultos zapatistas[13], están profundamente impregnados por las lecciones aprendidas sobre la marcha, desde la pedagogía transformadora del "caminar preguntando", observando, escuchando y dialogando de la manera más horizontal posible, sin ocultar el compromiso y la empatía con las causas legítimas que se defienden en el ejercicio comunitario del autogobierno de los territorios en rebeldía. En este sentido, la invitación a la *Escuelita zapatista* (2013-2014) ha sido una forma singular de "compartición" de una experiencia política de base popular. Permitió entrever cómo las y los rebeldes mayas inventan dispositivos de transmisión y aprendizaje colectivo que permiten "rebasar las acostumbradas oposiciones entre práctica y teoría, pensar y sentir, corazón y razón, individual y colectivo" (Baschet: 2018, p. 309)[14], es decir, articulando una dimensión reflexiva y analítica con una dimensión sensible e intersubjetiva en los intercambios y la cooperación en la elaboración de conocimientos situados y útiles.

Como se percibe en los conversatorios públicos que convoca el movimiento chiapaneco, la influencia del zapatismo en el giro crítico de las ciencias sociales es observable actualmente en el vigor y el rigor intelectual de grupos de científicos sociales que se reconocen como indígenas y conforman organizaciones de base donde colaboran con artistas que militan también en las redes que constituyen el Concejo Indígena de Gobierno y el Congreso Nacional Indígena (CIG-CNI). Su composición articulada, plural y combativa representa una emanación franca del propio zapatismo donde sus resonancias intelectuales son imprescindibles para comprender y abrazar las nuevas prácticas descolonizadas de investigación orientada hacia la defensa y la reconstitución de los territorios originarios.

Tomemos ahora el ejemplo del Centro de Lengua y Cultura Zoque, muy activo en el CNI, en el cual convergen jóvenes intelectuales, artistas y poetas del pueblo zoque de Chiapas y Oaxaca, y cuya diáspora se ubica en el país y en Estados Unidos después de la erupción volcánica de 1982 que simboliza un quiebre trágico en la historia del pueblo y de sus luchas agrarias (Ledesma: 2018; Domínguez: 2020)[15]. Los universitarios y profesionales zoques agrupados en *Ore'is Tyajk*, como parte de su estrategia de formación política y comunitaria, publican artículos y libros de historia y antropología, componen textos literarios y canciones bilingües, pintan cuadros y murales, participan en festivales, en redes sociales y en conversatorios donde no dejan de denunciar, por ejemplo, los simulacros de consultas locales para perforar pozos de gas y aceite en sus territorios ancestrales que sienten amenazados hoy por el neoliberalismo.

Estas diferentes expresiones indígenas de activismo político y de producción científica, artística y educativa representan "el producto de sujetos autonómicos que aspiran a ser gente ordinaria y que reactivan los intersticios que desocupa el Estado" (Baronnet: 2017, p. 206)[16]. A la manera de los investigadores y artistas de los pueblos mayas y zoques de Chiapas, decenas de comunidades originarias del país inspiradas en el zapatismo están construyendo espacios endógenos de democracia radical en los márgenes del sistema

---

[13] Véanse en especial los trabajos de Romero (2016), Mora (2018), De Parres (2019) y Baronnet y Stahler-Sholk (2019).

[14] BASCHET, J. (2018). "La escuelita zapatista y el contagio de la autonomía". En: *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina: escenarios de disputa y horizontes de posibilidad* (pp. 285-313). Buenos Aires: CLACSO, El Colectivo.

[15] LEDESMA, F. (2018). *Las tierras zoques de Chiapas. Territorio, extractivismo y resistencia indígena*. Texcoco: Universidad Autónoma de Chapingo. DOMÍNGUEZ, F. (2020). "Zoques de Chapultenango, Chiapas, y la migración a Estados Unidos". *LiminaR*, vol. 18, nº 2, pp. 142-158.

[16] BARONNET, B. (2017). "Educación para la autonomía y la defensa del territorio". En: *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras* (pp. 185-212). México: Cátedra Jorge Alonso.

hegemónico, es decir, donde todos los participantes son libres de una autoridad omnipresente y preexistente, procedente de tradiciones ajenas e impuestas para regular sus asuntos comunes (Graeber: 2013)[17].

Trabajos recientes de sociología política en América Latina subrayan a menudo el protagonismo y la influencia del pensamiento indígena en los movimientos sociales, puesto que nos demuestran que las luchas de los pueblos originarios contribuyen profundamente a la emergencia de proyectos educativos que apuntan a la pluralidad de saberes, con los conocimientos indígenas subjetivados, tanto en las movilizaciones de resistencia en México como en otras latitudes sureñas donde estas luchas por la dignidad también son emblemáticas para militantes de las izquierdas feministas y antirracistas[18]. En términos metodológicos, la vinculación estrecha de la investigación social y las demandas políticas demuestra el potencial emancipador que descansa en perspectivas latinoamericanas inspiradas en la pedagogía libertaria y la educación popular, en los planteamientos anticoloniales y antirracistas (Fanon: 1965)[19], en la investigación acción-participativa y en la colaboración entre indígenas y no indígenas[20].

De acuerdo con M. Bertely (2011)[21], se trata de perspectivas alternas cuando, por un lado, ponen en jaque las posiciones discriminatorias que descansan en la arrogancia académica y el fardo colonial, y por otro lado, hacen posible los interaprendizajes, la coteorización y coautoría entre indígenas y no indígenas, y entre los mismos indígenas. La otra investigación nos aleja asimismo del carácter eurocentrado de las prácticas convencionales en las ciencias sociales y nos remite a la dimensión colectiva y horizontal de la producción de conocimientos, es decir, el fomento de la coproducción de los problemas, los métodos y los resultados de una suerte de co-investigación situada, descolonizada y éticamente sustentada en compromisos de reciprocidad y de devolución. Son aspectos cruciales de la investigación que deben poder reflejarse en los contenidos de una formación descolonizante tanto en la investigación como en la enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación superior.

PRÁCTICAS DESCOLONIZADAS A CONTRACORRIENTE DEL RACISMO EPISTÉMICO

Es crucial preguntarnos y entender con quiénes aprendemos y cómo generamos conocimientos situados en su contexto. La construcción de prácticas descolonizadas de formarse estudiando e investigando en colectivo depende así de nuestra relación con las matrices de pensamiento y los intereses de las clases populares y los pueblos originarios. Se trabaja en colectivo a menudo remando a contracorriente del racismo epistémico de tipo eurocentrado, en cooperación y vinculación directa con sujetos, intelectuales y organizaciones que representan las aspiraciones endógenas de transformación profunda de la sociedad y de las condiciones materiales y simbólicas de existencia.

A menudo los programas de estudio en ciencias sociales y humanidades promueven prácticas dogmáticas y alienantes, enfocadas en la acumulación de contenidos y métodos probados en contextos occidentales, incluso a veces cuando se identifican dentro de los estudios culturales y la educación inclusiva e intercultural. El peligro de estas prácticas reside en su énfasis en la diversidad cultural considerada como "déficit", lo cual motiva la implementación de proyectos curricularmente más "flexibles" donde el contexto cultural de los estudiantes adquiere cierta importancia, "en especial para compensar los 'déficit' que se les adjudican" (Jiménez Naranjo: 2012, p. 172)[22], sin necesariamente considerar las múltiples riquezas de la cultura ni el origen social y la conciencia de clase. En este sentido, J. Torres advierte que hay numerosos estudiantes no se sienten reconocidos en los salones de clase "porque los grupos sociales, culturales,

---

[17] GRAEBER, David (2013). *La démocratie aux marges.* Lormont: Le bord de l'eau.

[18] Sobre la producción intelectual en torno al racismo y el antirracismo en pueblos y ciudades de distintos países de América Latina, referirse a Cumes (2012), Chirix (2014), Castillo y Caicedo (2016), Lozano (2018) y Zapata (2019).

[19] FANON, F. (1965). "Racismo y cultura". En: *Por la revolución africana* (pp. 38-52). México: FCE.

[20] Acerca de las experiencias de investigación colaborativa y colectiva en Chiapas, consultar los textos de Leyva y Speed (2008), Bertely (2011), Aubry (2011) y Olivera (2015).

[21] BERTELY, M. (2011). "Aproximación a la discriminación con énfasis en el tratamiento ciudadano". En: *Escuela, Identidad y discriminación* (pp. 27-65). Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

[22] JIMÉNEZ NARANJO, Y. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, nº 52, p. 172.

lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales" (Torres: 2012, p. 212)[23]. Por ello, se requiere un análisis horizontal cuidadoso de cada metodología de enseñanza en vigor y también de los recursos didácticos para que estos "no funcionen como caballos de Troya, cuyos contenidos ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de las manipulaciones, errores y sesgos que esconden en su interior" (*Ibíd*., p. 212).

Entonces, el reto de descolonizar la práctica y la enseñanza de las ciencias sociales representa una estrategia considerable para evitar el escollo de la desconexión romántica o folclórica que consiste en desvincular el aprendizaje y el currículo de la reflexión crítica e interdisciplinaria sobre las diferentes desigualdades y problemáticas del multiculturalismo, como la explotación, la discriminación racial, la dominación masculina, el despojo territorial y el ecocidio. El desarrollo de la formación crítica de científicos sociales ante las lógicas de colonialidad del poder, del ser y del saber (Quijano: 2000)[24] se despliega asimismo en sectores marginales de las academias convencionales que se plantean un horizonte emancipador a raíz de un pensamiento posicionado a contracorriente del conservadurismo. Se está apostando a la horizontalidad y la descolonización de las prácticas y relaciones entre los sujetos sociales y educativos (Medina y Baronnet: 2013)[25] en función de los contextos de producción del conocimiento y de cómo se sitúan los actores del cambio social ante una pluralidad de perspectivas epistemológicas e ideológicas en disputa. Además, la acción autónoma de los sujetos educativos y la toma directa de decisiones en materia de contenidos y métodos, planeación curricular y evaluación les permiten "aprovechar la vitalidad de las instituciones comunitarias y los lazos de solidaridad existentes, como elementos para generar y potenciar formas de trabajo escolar y pedagógico" (Baronnet, Merçon y Alatorre: 2018, p. 23)[26].

Las aspiraciones legítimas a descolonizar las prácticas de producción y circulación de conocimientos socioculturalmente diferenciados se destacan mediante los diálogos de saberes y visibilizan los efectos del multiculturalismo neoliberal en relación con la recomposición de las colectividades, de las identidades y, también, de las prácticas de enseñanza. La refundación del Estado requiere una educación para la democracia intercultural (Santos: 2010), una educación para ejercer la autonomía y defender territorios (Baronnet: 2017), es decir, para aprender a construir mayor autonomía a nivel colectivo desde la subjetividad, la identidad y la memoria histórica. Las estrategias de autonomía replantean hacer de cada sujeto un ser crítico y descolonial capaz de gobernar y gobernarse de acuerdo a un proyecto autogenerado y sustentable. Ante la desvalorización de los conocimientos propios, una tarea estratégica de los proyectos socio-educativos alternativos tendería así a contrarrestar mejor los efectos de la colonización del imaginario y la interiorización de la dominación, lo que "limitaría los racismos y la incorporación de la creencia en una supuesta incapacidad de los pueblos y sus representantes para cumplir con las tareas de docencia y de gestión regular de las escuelas" (Baronnet, Merçon y Alatorre: 2018, p. 23).

De manera bastante aislada y desordenada, diferentes equipos de profesores universitarios en México batallan contra el racismo epistémico para abrir grietas en las tradiciones eurocentradas de formación de científicos sociales. En los campus y los centros de investigación y de posgrado, basta con revisar los planes de estudio vigentes de los programas académicos para poder vislumbrar la calidad eurocéntrica de las perspectivas intelectuales que los fundamentan. Son contados los profesores que provienen de clases populares, de pueblos indígenas y afrodescendientes, pero a menudo salta a la vista la abundancia de materiales y textos de estudio en los cursos y seminarios cuyos autores clásicos o contemporáneos pertenecen a las élites y las clases poderosas, remarcando asimismo la dominación masculina y la supremacía blanca en la selección misma de las lecturas y los audiovisuales empleados para fines pedagógicos. En efecto, la mayor parte de los planes curriculares para la formación de científicos sociales

---

[23] TORRES, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

[24] QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

[25] MEDINA, P. y BARONNET, B. (2013). "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México". En: *Multiculturalismo y educación, 2002-2011* (pp. 415-448). México: COMIE, ANUIES.

[26] BARONNET, B., MERÇON, J. y ALATORRE, G. (2018). "Aprendizaje, interculturalidad y sustentabilidad: Introducción a un campo en permanente construcción". En: *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción* (pp. 15-29). Buenos Aires: Elaleph, UAIM.

desconsideran el estudio de los pensamientos producidos desde América Latina por mujeres y personas indígenas y afromexicanas, a pesar de la calidad de sus aportaciones para la formación crítica de estudiantes que no solamente provienen de clases superiores sino, en cierta medida, también de familias campesinas y obreras quienes son trabajadoras del campo y la ciudad.

Sin embargo, al margen de las tendencias hegemónicas, observamos esfuerzos considerables de grupos aislados pero solidarios, compuestos por docentes e investigadores que tienen conciencia de remar a contracorriente. Desde hace menos de dos décadas, el pensamiento indígena latinoamericano ha inspirado la construcción de nociones emergentes en las ciencias sociales que muestran ser potencialmente descolonizantes si se consideran como arenas de disputas políticas, debido a su carácter polisémico y camaleónico, dependiendo de sus contextos de formación discursiva y sus lugares de enunciación académica, como la interculturalidad, el diálogo de saberes o el Buen Vivir (*Sumak Kawsay*). Activistas y pensadores multicitados en trabajos universitarios recientes en América Latina contribuyen a la emergencia actual de referentes bibliográficos esenciales, como quienes alrededor de C. Walsh (2013)[27] plantean la interculturalidad crítica como horizonte descolonizador en materia pedagógica. Desde la ecología política, E. Leff (2014)[28] escudriña vías de construcción de "sociedades sustentables" mediante el "diálogo de saberes". Por su parte, A. Escobar considera la demanda política del Buen Vivir como el despliegue de una "lógica de lo comunal" desde la capacidad de sentipensar con la tierra, es decir el "arte de vivir y pensar con el corazón y con la mente, sin separar la mente del cuerpo, y la razón de la emoción" (Escobar: 2014, p. 14)[29].

Si bien la noción de interculturalidad se ha ido centrando en reformular las relaciones deseables entre los sujetos, para C. Briones, "el Buen vivir pone en clara escena e incorpora relaciones que exceden el rango de los seres convocados a interexistir de mejores maneras, lo que convierte a sus diversos propulsores en actores clave de las disputas antropocénicas" (Briones: 2019, p. 88)[30]. Mientras A. Quijano señala cómo deberían reconfigurarse las prácticas sociales de las poblaciones indígenas para desarrollar y consolidar la "descolonialidad"[31], a Briones le resulta paradójico que, desde posiciones no indígenas de enunciación, se adopten "visiones normativas de lo que el Buen Vivir indígena es o debe ser/hacer" (*Ibíd*., p. 118).

> Una cosa es predisponernos a reconocer lo que los mismos proponentes indígenas han ido entramando como buen vivir con distintos debates y han ido progresivamente entretejiendo con discusiones mucho más amplias y variadas, pero otra es sobreactuar ese reconocimiento, asumiendo que lo que podemos "escuchar" de esas articulaciones de por sí automáticamente agota lo que el buen vivir debe comportar para ellos y para otros. El riesgo de sobreactuar reconocimientos pasa por habilitar sistemas de captura que no por "populares" son menos violentantes (*Ibíd.*, p. 119).

Además de aclarar el lugar de enunciación y sus retos epistemológicos, cabe preguntarse entonces qué significados otorgan los sujetos en cada contexto a sus modos socioculturales de nombrar el mundo, de apelar a la memoria colectiva y de reconocer sus territorios y recursos estratégicos. La utopía en marcha desde hace varias décadas que consiste en descolonizar las ciencias sociales y las humanidades nos remite a cuestionar no solamente el eurocentrismo que permea en las disciplinas universitarias, sino también los propios sentidos de las categorías políticas, especialmente cuando son gobiernos nacionales quienes retoman y resignifican una serie de ideas críticas forjadas en movimientos sociales indígenas y luego trituradas por trabajos de la intelectualidad contemporánea.

En el afán de concretar una transformación profunda de las estructuras conservadoras universitarias vigentes, no sólo es indispensable integrar en las ciencias sociales a investigadores, docentes y estudiantes de clases populares, indígenas y afrodescendientes, sino incorporar sobre todo sus aportes actuales al conocimiento científico de la historia, la geografía, la economía, la política, la antropología y la lingüística de los pueblos que han sido sometidos al yugo colonial y persisten ante las estructuras colonizantes de las

---

[27] WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.
[28] LEFF, E. (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en territorios ambientales del Sur*. México: Siglo XXI.
[29] ESCOBAR, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Medellín: UAL.
[30] BRIONES, C. (2019). *Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas*. Guadalajara: UdG, CALAS.
[31] QUIJANO, A. (2014), citado por Briones (Op. Cit., p. 118).

formas de sentir y habitar el mundo. En este sentido, el feminismo descolonial nos remite a estudiar e investigar las sociedades desde la premisa que toda descolonización de la cultura del trabajo y el mercado depende de formas de despatriarcalización y de desracialización de las relaciones y procesos socioculturales, lo que supone la reparación de la deuda histórica derivada de los daños enajenantes a los comunes provocados por la ontología heteropatriarcal blanco-capitalista, gracias a la reapropiación social de los bienes colectivos y la reproducción de la vida y el autocuidado de los cuerpos (Gutiérrez: 2017; Rivera: 2018)[32]. Además, los estudios críticos de la economía social y solidaria recalcan la sostenibilidad de los horizontes posibles de formas cooperativas y el mutualismo, capaces de trascender los efectos alienantes del neoliberalismo en relación con la reproducción de la vida, la cohesión social y la reciprocidad, inspirándose en las estrategias de formación para el trabajo que sostienen activistas de los movimientos populares[33].

Formarse desde prácticas descolonizadas en ciencias sociales significa generar una vigilancia reflexiva en la investigación realizada en colaboración con agentes sociales involucrados en una división social del trabajo atravesada por lógicas de dominación y resistencia, así como en relaciones de fuerza antagónicas con los poderes del Estado y las lógicas del mercado económico. Los procesos de co-aprendizaje en materia científica implican comprender con quiénes, cómo y para qué estudiamos y generamos un conocimiento relevante. Los medios y los fines de cada esfuerzo de investigación y formación en ciencias sociales se vuelven entonces los objetos permanentes de una profunda discusión y reelaboración conjunta. El combate al racismo epistémico como práctica descolonizadora revela además lo que está en juego en las limitaciones que obstaculizan la emancipación intelectual de nuevas generaciones de estudios críticos e interdisciplinarios.

RETOS PRÁCTICOS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y LA FORMACIÓN EMANCIPADA

Entre los principales obstáculos y las contradicciones que enmarañan la investigación y la formación descolonizada se encuentra la dificultad de romper con las formas de colonialismo presentes en la cultura científica. A continuación, explicitamos algunas limitaciones que constriñen las prácticas de investigar y formarse en ciencias sociales, en asociación estrecha con las luchas de los movimientos sociales y, en especial, con la complicidad de investigadores originarios de los pueblos que están involucrados en ellas. Las prácticas descolonizadas de investigación y capacitación de nuevos científicos sociales se vuelven complejas, y tal vez imposibles de alcanzar, cuando se reproducen las acciones, discursos, métodos y teorías que alimentan el racismo estructural, el poder y la dominación blanca y masculina, así como los procesos rutinarios de indagación y de formación amurallados dentro de una disciplina científica que imposibilitan tener experiencias en terrenos concretos fuera de los muros de las universidades y sus centros de investigación.

Considerando que las perspectivas militantes contribuyen a aclarar las prácticas descolonizadas de investigación y formación de estudiantes en el campo de las ciencias sociales, podemos subrayar que dicha praxis encuentra sus límites en la llamada observación participante, porque revela muchas veces la desvinculación de los procesos escolares y universitarios en relación con las prácticas políticas de los sujetos populares involucrados en los estudios científicos. Además de defender una perspectiva de "observación activista" de manera a promover el conocimiento y contribuir al cambio (Stavenhagen: 1971, p. 51), suscribimos desde luego que "el papel del científico social aplicado en el desarrollo nacional no puede ser neutral; no puede mantenerse leal a los principios éticos de los procesos societarios en que está involucrado como practicante" (*Ibíd*., p. 62). Hemos de reconocer cuáles son los obstáculos y las formas de superarlos, empezando por considerar el carácter estructural de la herencia colonial de las propias instituciones educativas desde sus misiones originales, sus funciones sustantivas y su historicidad. En cierta medida, el

[32] GUTIÉRREZ AGUILAR, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares*. Madrid: Traficante de Sueños. RIVERA CUSICANQUI, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*. Buenos Aires: Tinta Limón.

[33] Acerca del análisis descolonial de experiencias de autogestión y economía solidaria en sectores urbanos y rurales de América Latina, referirse a las obras colectivas coordinadas por Gracia (2015), Marañón (2016) y Guelman y Pulambo (2018).

reto de la descolonización de las ciencias sociales trastoca las formas convencionales de las escuelas y su democratización desde la educación básica hasta las instituciones de educación superior.

Es fundamental cuestionar asimismo cómo se desdibujan los saberes subalternos en los imaginarios dominantes a nivel societal, ya que, siguiendo a M. Battiste, una intelectual del pueblo mi'gmaq de Canadá, la apuesta por una descolonización de la escuela no sólo es el asunto de la comunidad indígena puesto que sigue siendo tarea necesaria para los intereses del conjunto de la sociedad (Battiste: 2013)[34]. Para un diseño descolonizante de programas y políticas educativas en contextos multiculturales latinoamericanos, la educación ha de ser capaz, primero, de promover reparaciones en el orden simbólico y epistémico y, segundo, de resarcir los estragos del racismo en la escuela (Castillo y Caicedo: 2016)[35]. Las carencias de formación docente para las escuelas de todos los niveles pone de relieve la necesidad de su preparación pedagógica en términos de las diferencias étnico-raciales presentes en la socialización infantil y juvenil[36]. En los dos siglos posteriores a las independencias latinoamericanas, las movilizaciones en pueblos indígenas y negros no han obtenido aún que los estados nacionales incluyan la enseñanza de la historia y la geografía prehispánica, colonial y africana en los sistemas escolares de países y regiones con presencia de culturas originarias y afrodescendientes.

Los estudios en letras y artes, incluyendo la canción, la poesía y el teatro, son áreas de enseñanza y aprendizaje que pueden tender quizás a ser más afines y propicias a emprender prácticas educativas descolonizadas y menos racistas que las propias ciencias sociales. Uno de los factores de este reto práctico se refiere a la debilidad de los colectivos docentes en ciencias sociales capaces de organizarse colectivamente hacia un trabajo de dignificación de las culturas y la condición étnico-racial de sus estudiantes, mediante la construcción de pedagogías interculturales que coadyuven al reconocimiento de la diferencia, la toma de conciencia política y la apropiación de los derechos sociales y culturales por los mismos pueblos que han sido subyugados y excluidos. Comprender cómo se construyen las desigualdades sociales y el colonialismo implica asimismo formarse desde una posición antirracista y feminista, desde un lugar de enunciación y una postura descolonial y antipatriarcal congruente[37].

Considerando la superación del patrón colonial según el cual los campesinos indígenas en América Latina son continuamente sujetos de estudio por parte de citadinos no-indígenas, "cualquier iniciativa de investigación descolonizada con pueblos indígenas que no incluya una presencia fuerte de investigadores indígenas sería objeto de suspicacia bien merecida" (Hale: 2008, p. 308). La responsabilidad que asumen investigadores indígenas para llevar a cabo estudios en su pueblo coincide a menudo con diferentes presiones y, a veces, con tensiones entre investigadores indígenas y no indígenas. Por ello, es legítimo reiterar un llamado a la modestia respecto a los aportes que pueda brindar la investigación descolonizada, es decir, insistir en "un reconocimiento de que la investigación y el protagonismo político ocupan esferas distintas con tensiones inevitables entre sí" (*Ibíd*., p. 300). Entonces, estas tensiones evidentes son reveladoras de las meras concesiones del investigador a las exigencias de los protagonistas del estudio, lo que podría representar limitaciones en la libertad de expresión del investigador dotado de una visión "desde adentro" (*Ibíd*., p. 310), a la diferencia de una investigación extractiva "desde afuera" que no tiene escrúpulos para poner en peligro la legitimidad y la propia integridad y seguridad de los sujetos sociales implicados.

A pesar de estar organizados e implicados en las luchas del movimiento indígena y/o afrodescendiente, no todos los pueblos ni sus intelectuales encuentran los espacios para deliberar e incidir con su participación decisiva en la construcción colectiva de una formación científica más autónoma, propia y descolonizante, dado que la construcción de la autonomía política se vuelve una condición básica para la descolonización de los conocimientos escolares en un proyecto alternativo de educación intercultural crítica (Medina y Baronnet:

---

[34] BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon: Purich Publishing.

[35] CASTILLO, E. y CAICEDO, J. A. (2016). "Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial". *Diálogos sobre Educación*, vol. 7, nº 13.

[36] Algunos estudios realizados en Colombia muestran cómo desde la perspectiva profesoral la condición indígena o afrodescendiente se vuelve el objeto de subvaloraciones y prejuicios heredados de la historia misma del racismo epistémico que limita peligrosamente la justicia cognitiva y curricular (Castillo y Caicedo: 2016).

[37] Por ejemplo, nos referimos a los posicionamientos que asumen mujeres intelectuales indígenas y afrodescendientes (Cumes: 2012; Chirix: 2014; Lozano: 2018) o que reconocen un componente mestizo en su propia identidad (Rivera: 2018).

2013). En un sentido amplio, el carácter político conferido a la educación se refiere a la generación de una cultura política emancipadora, la cual está construida por los saberes y poderes que construyen los movimientos populares contemporáneos[38], es decir, desde "la praxis de la Educación Popular como camino de resistencia y lucha rumbo a procesos de liberación" (Barbosa: 2020, p. 68)[39].

> Entre las acciones de resistencia propia de estos movimientos, la educación constituye un elemento valioso en la lucha por la emancipación política y cultural de los pueblos de América Latina. Una mirada panorámica sobre el continente nos permite identificar experiencias concretas de proyectos educativos articulados por una praxis pedagógica alternativa, que prima por el fortalecimiento del Poder Popular, vinculado a un papel político conferido a la educación hacia la emancipación humana (*Ibíd*., p. 68).

Pensar los procesos pedagógicos fuera de la construcción de niveles de poder popular en el sector educativo resultaría contradictorio desde la óptica de los movimientos indígenas y campesinos, porque significaría concebirlos dentro del paradigma de la modernidad occidental, es decir, sin recuperar "el sentido epistémico del acto educativo, concebido desde las epistemes de los pueblos originarios y aquellas epistemes rurales de los campesinos" (*Ibíd*., p. 70). En la construcción de conocimientos interculturales relacionados a la resistencia política, la experiencia de involucrarse es formadora y empoderadora puesto que contribuye a fortalecer las capacidades de autorreflexión y de acción colectiva que conciernen la existencia humana.

En este sentido, para que los horizontes de emancipación humana puedan arraigarse en los sectores populares "realmente existentes" (múltiples y diferenciados), tienen que partir de "aquellas experiencias de vida concreta, que definen materialmente deseos y posibilidades de alcanzarlos" (Thwaites y Ouviña: 2018, p. 44)[40]. Partir del sentido común de los sujetos permite examinar la praxis social en función de las expectativas y demandas forjadas desde los modos de razonamiento y de expresión que ocupan los sujetos con quienes estamos asociados en cada acto de investigación y de formación en ciencias sociales.

El aprendizaje adquirido fuera del espacio del salón de clase (universitario o no) parte de sentidos prácticos y de experiencias sociales vinculadas a una praxis reflexiva que resultan ser muy formadoras. Los procesos situados de socialización en la vida comunal son aleccionadores en términos cognitivos debido al autoaprendizaje crítico de las experiencias vividas al margen de las epistemes marcadas por el eurocentrismo, el individualismo y la competición. De acuerdo con el antropólogo y activista zapoteco J. Martínez Luna (2019)[41], descolonizar la razón y el lenguaje representa un reto para poder "investigar la existencia". Para el primer rector de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca que inicia sus actividades en 2020, "registrar la vida sin vivirla es cosificarla y exponerla, como si fuera materia inerte, como objeto de control" (Martínez Luna: 2019, p. 30), por lo cual sugiere partir de la existencia concreta para "definir nuestras fuentes epistémicas":

> Proponemos partir de la existencia concreta –ya no más del pensamiento, como lo hace Occidente desde sus postulados o axiomas–. Esto implica revisar la geografía que define al ser, el movimiento o trabajo que realiza y las múltiples situaciones que consigue. En otras palabras, volver al sentido común, ese conocimiento básico que Occidente excluye de manera fulminante. Partir de la existencia real es partir de la totalidad y entender al ser como un elemento más de ese gran conjunto (*Ibíd*., p. 30).

---

[38] Se destacan en América Latina diferentes proyectos educativos que emanan de organizaciones emblemáticas de los movimientos sociales en sus respectivos países (ver Walsh: 2013), como la Educación del Campo y las Escuelas Itinerantes del Movimiento *Sem Terra* en Brasil, las Escuelas Campesinas vinculadas a las organizaciones de La Vía Campesina (Barbosa: 2020), la Educación Autónoma sostenida por el movimiento zapatista en México (Romero: 2016; Baronnet: 2017), la Educación Propia impulsada por el movimiento indígena en el Cauca en Colombia, así como diferentes experiencias de resistencia magisterial, círculos de alfabetización, talleres de educación popular, bachilleratos alternativos y universidades autónomas.

[39] BARBOSA, L. P. (2020). "Educación, pensamiento pedagógico latinoamericano y pedagogías críticas en el fortalecimiento del poder popular". En: *Educación popular, poder popular y democracia en nuestrAmérica* (pp. 53-74). Cabimas: UNERMB.

[40] THWAITES, M. y OUVIÑA, H. (2018). "El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura". En: *Estados en disputa* (p. 44). Buenos Aires: CLACSO, El Colectivo.

[41] MARTÍNEZ LUNA, J. (2019). "Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos horizontes". En: *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Xalapa: UV.

En nuestro compromiso por conocer y transformar la realidad social, "una visión comunal cuestiona una fragmentada visión individual de la vida", mediante el reconocimiento de "la comunalidad como una noción vivencial" (*Ibíd*., p. 28). El pensamiento comunal se despliega en muchos trabajos de jóvenes investigadores indígenas oaxaqueños, como en la obra de la sociolingüista ayuuk Y. Aguilar Gil (2013)[42] para quien la lengua juega un papel fundamental para la comunalidad. La descolonización de las ciencias depende entonces de los límites de la propia lógica de comunalización de las formas de hacer educación e investigación, con base en diálogos colectivos, interlingües y horizontales. Se superan las fronteras disciplinarias, pero también las relaciones verticales entre quienes enseñan y quienes aprenden cuando se desescolarizan las formas de aprender al crear condiciones para establecer comunidades de autoaprendizaje enlazadas con los problemas que se diagnostican localmente y pueden solucionarse desde la reflexión de la existencia y el (co)razonar.

Entonces, para rebasar las constricciones internas de las instituciones escolares y universitarias, una formación descolonizada en ciencias debe tender a ser desacademizada y autonomizarse del campo del poder. Más aún que en el contexto limitante de la pandemia del año 2020, se hace evidente recurrir y defender formas cooperativas de trabajo y formación para encarar la incertidumbre y el aislamiento físico debido al confinamiento y el estado de guerra sanitaria. Usar estratégicamente narrativas propias para dar a entender nuestras experiencias de vida desde las ciencias y artes, en especial las ciencias sociales y la educación comunitaria, representa un motivo legítimo para revisar los juicios, erradicar prácticas aberrantes y compartir acciones más comunales, por ejemplo en las evaluaciones numéricas del desempeño de los estudiantes y los profesores e investigadores. La desacademización del conocimiento cuestiona la cultura escolar y universitaria dominante en la cual prevalece una tendencia disciplinaria marcada por el carácter ideológico de cualquier esfuerzo de calificación con una nota aprobatoria (premio) o una desaprobatoria (castigo).

En relación con la evaluación académica, según el profesor H. Becker (2011)[43] al referirse a la persecución de la socióloga turca Pinar Selek, encarcelada y torturada por sus trabajos críticos sobre la niñez de la calle, los transexuales, el servicio militar o el Kurdistán (Rojava), el hecho de "invocar una falta de rigor permite aquí enmascarar la censura detrás de la aplicación de criterios científicos". Becker aclara que, en realidad, se castiga a su colega por haber demostrado algo que las personas y las instituciones que detentan el poder en el sector educativo no quieren escuchar ni ver hecho público (*Ibíd*.). Los procesos autoritarios de censura –y en cierta medida de autocensura también– comprueban la relevancia de los alcances políticos de toda investigación científica comprometida con los intereses y las estrategias de construcción de poder popular.

CONCLUSIONES

Las prácticas descolonizadas surgen del pensamiento crítico en su acción e interacción directa con sujetos implicados en trabajos profundos de colaboración reflexiva que se desprenden de las estrategias prioritarias marcadas por las agendas políticas de las luchas sociales. Ante los retos múltiples de la descolonización de la investigación y la formación en ciencias sociales, se dialogan y redefinen casi en permanencia los tiempos y los espacios del quehacer científico sobre la línea delgada entre investigar-formándose y formarse-investigando. Los investigadores se encuentran en una posición de educandos a la par de los estudiantes que asesoran en sus trabajos de tesis, en particular en los seminarios extramuros donde se comparten las palabras que contienen las huellas subjetivas de la memoria colectiva y de los imaginarios socioculturales, así como las prácticas de (auto)defensa territorial. A la manera de un diálogo intercultural, la reconstrucción de espacios y tiempos de investigación descolonizante conduce a otras maneras de aprender a hacer ciencia, considerando oportunidades, limitaciones y retos pendientes.

En México y, en particular en el caso chiapaneco, el conocimiento de diferentes maneras de ver el mundo y de hablar de su transformación se impregna de la ética que sellan las luchas por una autonomía integral desde el anticapitalismo, el antirracismo, el feminismo y el internacionalismo. Las y los intelectuales y

---

[42] AGUILAR, Y. (2013). La diversidad lingüística y la comunalidad. *Cuadernos del Sur*, vol. 18, nº 34: 71-81.
[43] BECKER, H. (2011). "Quand les chercheurs n'osent plus chercher", *Le Monde Diplomatique*, nº 684(58), pp. 3-5.

activistas que surgen de los pueblos originarios interpelan y cuestionan los hábitos cómodos de la investigación socio-antropológica convencional, así como las artes, las letras y las ciencias en general, cuando contribuyen a descolonizar los modos de problematizar, investigar, reflexionar, aprender y devolver los resultados de los estudios en sus territorios para incidir en la transformación de la sociedad.

Rompiendo el silencio que mantenía desde marzo del año 2020, el vocero maya-tseltal del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el Subcomandante Insurgente Moisés, anunció que varias delegaciones de mujeres zapatistas "navegarán" hacia los cinco continentes, con miembros del CIG-CNI, pero también con artistas y científicos que el dirigente rebelde interpela en los siguientes términos a nivel global[44]:

> Después de recorrer varios rincones de la Europa de abajo y a la izquierda, llegaremos a Madrid, la capital española, el 13 de agosto del 2021 -500 años después de la supuesta conquista de lo que hoy es México-. […]Iremos a decirle al pueblo de España dos cosas sencillas:
>
> Uno: Que no nos conquistaron. Que seguimos en resistencia y rebeldía.
>
> Dos: Que no tienen por qué pedir que les perdonemos nada. […]
>
> Invitamos a quienes tienen como vocación, empeño y horizonte, las artes y las ciencias a que acompañen, a la distancia, nuestros navegares y pasos. Y que así nos ayuden a difundir que en ellas, ciencias y artes, está la posibilidad no sólo de la supervivencia de la humanidad, también de un mundo nuevo.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Y. (2013). "La diversidad lingüística y la comunalidad". *Cuadernos del Sur*, vol. 18, nº 34, pp. 71-81.

AUBRY, A. (2011). "Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía en las ciencias sociales", en: *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-X, CIESAS, UNACH. México. pp. 59-78.

BARBOSA, L. P. (2020). "Educación, pensamiento pedagógico latinoamericano y pedagogías críticas en el fortalecimiento del poder popular", en: *Educación popular, poder popular y democracia en nuestrAmérica* (pp. 53-74). Cabimas, UNERMB.

BARONNET, B. (2017). "Educación para la autonomía y la defensa del territorio", en: *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras*. Cátedra Jorge Alonso, México. pp. 185-212

BARONNET, B., MERÇON, J. y ALATORRE, G. (2018). "Aprendizaje, interculturalidad y sustentabilidad: Introducción a un campo en permanente construcción", en: *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción*. Elaleph; UAIM, Buenos Aires. pp. 15-29

BARONNET, B. y STAHLER-SHOLK, R. (2019). "'Never Again a Mexico without Us': Education and Indigenous Autonomy Struggles in Mexico", en: *Educational Alternatives in Latin America: New Modes of Counter-Hegemonic Learning*. Palgrave Macmillan, Nueva York. pp. 63-87

BASCHET, J. (2018). "La escuelita zapatista y el contagio de la autonomía", en: *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina: escenarios de disputa y horizontes de posibilidad.* CLACSO; El Colectivo, Buenos Aires. pp. 285-313.

[44] Comunicado del CCRI-EZLN, "Una montaña en alta mar" (05-10-2020): https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2020/10/05/sexta-parte-una-montana-en-alta-mar/

BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing, Saskatoon.

BECKER, H. (2011). "Quand les chercheurs n'osent plus chercher", *Le Monde Diplomatique*, nº 684(58), pp. 3-5.

BERTELY, M. (2011). "Aproximación a la discriminación con énfasis en el tratamiento ciudadano", en: *Escuela, Identidad y discriminación*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires. pp. 27-65.

BRIONES, C. (2019). *Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas*. UdG; CALAS, Guadalajara.

CASTILLO, E. y CAICEDO, J. A. (2016). "Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial". *Diálogos sobre Educación*, vol. 7, nº 13.

CHIRIX, E. (2014). "Subjetividad y racismo: la mirada de las/los otros y sus efectos", en: *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala.* Unicauca, Popayán. pp. 211-222.

CUMES, A. (2012). "Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo. Un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio". *Anuario Hojas de Warmi*, nº 17, pp. 1-16.

DE PARRES, F. (2019). "Continuum epistemológico razón-emoción: relación recursiva en la aesthesis decolonial", en: *Fronteras semióticas de la emoción.* ENAH; UNAM, México. pp. 553-580.

DOMÍNGUEZ RUEDA, F. (2020). "Zoques de Chapultenango, Chiapas, y la migración a Estados Unidos". *LiminaR*, vol. 18, nº 2, pp. 142-158.

ESCOBAR, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. UAL, Medellín.

FANON, F. (1965). "Racismo y cultura", en: *Por la revolución africana*. FCE, México. pp. 38-52.

FORBIS, M. (2015). "After Autonomy: The Zapatistas, Insurgent Indigeneity, and Decolonization". *Settler Colonial Studies,* nº 5, pp. 1-20.

GRAEBER, David (2013). *La démocratie aux marges.* Lormont: Le bord de l'eau.

GRACIA, A. (coord.). (2015). *Trabajo, reciprocidad y re-producción de la vida. Experiencias colectivas de autogestión y economía solidaria en América Latina*. Miño y Dávila; Ecosur, Buenos Aires. pp. 317-339.

GROSFOGUEL, R., *et al*. (2016). *Decolonizing the Wezternized University. Interventions in Philosophy of Education from Within and Without*. Lexington Books, Londres.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2006). "El colonialismo interno: una redefinición", en: *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. CLACSO, Buenos Aires. pp. 409-434.

GUELMAN, A. y PULAMBO, M. (Coord.) (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares.* CLACSO; El Colectivo, Buenos Aires.

GUTIÉRREZ AGUILAR, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares*. Traficante de Sueños, Madrid.

HALE, C. (2008). "Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada". en *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica 2007.* UNICACH, San Cristóbal de Las Casas. pp. 299-315.

HERNÁNDEZ CASTILLO, R. A. (2018). "Algunos aprendizajes en el difícil reto de descolonizar el feminismo", en: *Epistemologías del Sur.* CLACSO, Buenos Aires; CES, Coímbra. pp. 313-346.

JIMÉNEZ NARANJO, Y. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, nº 52, pp. 167-189.

LEDESMA, F. (2018). *Las tierras zoques de Chiapas. Territorio, extractivismo y resistencia indígena*. Universidad Autónoma de Chapingo, Texcoco.

LEFF, E. (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en territorios ambientales del Sur*. Siglo XXI, México.

LEYVA, X. y SPEED, S. (2008). "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor", en: *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*. CIESAS, México. pp. 65-107.

LÓPEZ CASTELLANOS, N. (2020). "Pensamiento crítico latinoamericano en tiempos de colapso". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, nº 89, pp. 98-107.

LOZANO, B. R. (2018). *Aportes a un feminismo negro decolonial*. Abya-Yala, Quito.

MARAÑÓN, B. (coord.) (2016). *Buen vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. UNAM, México.

MARCOS, S. (2019). "Descolonizando el feminismo", en: *De lo poscolonial a la descolonización: Genealogías latinoamericanas.* UNAM, México. pp. 54-65.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2019). "Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos horizontes", en: *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación.* UV, Xalapa. pp. 28-50.

MEDINA MELGAREJO, P. y BARONNET, B. (2013). "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México", en: *Multiculturalismo y educación, 2002-2011.* COMIE; ANUIES, México. pp. 415-448.

MILLÁN, M. (2013). *Des-ordenando el género/¿Des-centrando la nación? El zapatismo de las mujeres indígenas y sus consecuencias.* UNAM, México.

MORA, M. (2018). *Política Kuxlejal. Autonomía indígena, el estado racial e investigación descolonizante en comunidades zapatistas.* CIESAS, México.

OLIVERA, M. (2015). "Investigar colectivamente para conocer y transformar", en: *Prácticas otras de conocimiento entre crisis, entre guerras, Tomo III*. Cooperativa Editorial Retos, México. pp. 105-124.

QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* CLACSO, Buenos Aires. pp. 201-246.

ROMERO, R. (2016). Autonomía y desarrollo autosostenible en el neozapatismo. Caminos para la emancipación, en: *Movimientos sociales en México*. UAM-A; Colofón, México. pp. 247-273.

RIVERA CUSICANQUI, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible.* Tinta Limón, Buenos Aires.

SANTOS, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, Montevideo.

STAVENHAGEN, R. (1971). "Cómo descolonizar las ciencias sociales", en: *Sociología y subdesarrollo*. Nuestro Tiempo, México. pp. 207-236.

TORRES, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata, Madrid.

THWAITES, M. y OUVIÑA, H. (2018). "El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura", en: *Estados en disputa*. CLACSO; El Colectivo, Buenos Aires. pp. 17-61.

WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomos I y II*. Abya-Yala, Quito.

ZAPATA SILVA, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. UdG; CALAS, Guadalajara.

BIODATA

Bruno BARONNET: Sociólogo y latinoamericanista. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y la Universidad Sorbona Nueva. Estudió la maestría en el Instituto de Altos Estudios de América Latina (París) y las licenciaturas en Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Toulouse. Es profesor investigador titular desde 2013 en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana en México, donde desarrolla una línea de investigación sobre políticas y prácticas de educación comunitaria y de autonomía indígena en México. Es responsable de la Secretaría de Formación de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) y coordina la red francófona de investigación *Peuples Autochtones* (Pueblos originarios): http://reseaupeuplesautochtones.org, de la que surgió un libro colectivo titulado *Savoirs et peuples autochtones à l'épreuve de la (dé)mesure* (París: L'Harmattan, 2020). Más referencias bibliográficas del autor en español, inglés y francés: https://brunobaronnet.wordpress.com/.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6614057
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Dificultades para una apertura decolonial académica científica-escolar y posibilidades desde una educación comunitaria-indígena-autónoma

Difficulties for a decolonial academic-scientific-school opening and possibilities from a community-indigenous-autonomous education

Yolanda JIMÉNEZ-NARANJO
http://orcid.org/0000-0002-3595-5232
yolandajim@iisuabjo.edu.mx
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6614057

RESUMEN

En este documento incluimos un cuestionamiento del saber académico-científico-escolar que niega conocimientos, haceres y formas de vida indígenas-comunitarias que limitan el desarrollo de una educación indígena-comunitaria y autónoma (intercultural, decolonial o crítica según otros enunciados). Abordamos inicialmente la (in)capacidad plural del saber científico-académico-escolar de vincularse con otras prácticas educativas que son fundamentalmente comunitarias, en muchos sentidos no capitalistas, donde la vida (y el conocimiento) son fundamentalmente en relación con los otros, y donde lo humano-animal-naturaleza están abrazados. Este encuentro devela un conocimiento científico-académico-escolar que es individualista, logocéntrico, meritocrático-individual, artificial y acumulativo-extractivista. Y lo es principalmente en el propio mundo que lo habita, es decir, en su dimensión onto-epistémica. Concluimos, con los aportes que a este debate están haciendo algunas experiencias educativas comunitarias, quienes están justamente erosionando las lógicas del conocimiento y aprendizaje mencionado anteriormente por otras más colectivas, cooperativas, situadas a sus propias necesidades y conocimientos.

Palabras clave: comunalidad; decolonialidad; educación comunitaria; pluralismo epistémico; pueblos indígenas.

ABSTRACT

In this document we include a questioning of academic-scientific-school knowledge that denies indigenous-community knowledge, actions and ways of life that limit the development of an indigenous-community and autonomous education (intercultural, decolonial or critical according to other statements). We initially address the plural (in) capacity of scientific-academic-school knowledge to link with other educational practices that are fundamentally communal, in many non-capitalist senses, where life (and knowledge) are fundamentally in relation to others, and where the human-animal-nature are embraced. This meeting reveals a scientific-academic-school knowledge that is individualistic, logocentric, meritocratic-individual, artificial and cumulative-extractivist. And it is mainly in the world that inhabits it, that is, in its onto-epistemic dimension. We conclude, with the contributions that some community educational experiences are making to this debate, who are precisely eroding the logics of knowledge and learning mentioned above by other more collective, cooperatives, situated to their own needs and knowledge.

Keywords: commonality; decoloniality; community education; epistemic pluralism; indigenous communities.

Recibido: 05-10-2021 ● Aceptado: 10-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

> Nos indigna que Occidente pueda desear extraer y reclamar propiedad sobre nuestros modos de saber, sobre nuestro imaginario y sobre las cosas que creamos y producimos, y al mismo tiempo rechace a la gente que creó, desarrolló esas ideas y que busque negarles la posibilidad de continuar siendo creadores de su propia cultura y sus propias naciones (Tuhiwai: 2017, p. 22).

Partimos de la existencia de formas de producir, vivir y transmitir el conocimiento que son originadas comunitariamente y que tienen su anclaje en sociedades indígenas[1] que, en muchos aspectos experimentan un mundo que no siempre o completamente ha pasado por el tamiz de la modernidad. Ante ellas, cabe preguntarse, ¿qué sucede con estas formas de vivir y entender el conocimiento cuando entran en relación con un espacio tan restrictivo para la pluralidad como lo es el espacio escolar y el científico-académico que se reproduce en ella? Pensamos que para responder esa pregunta tenemos que incluir un cuestionamiento del propio saber académico-científico-escolar que niega conocimientos, haceres y formas de vida indígenas-comunitarias. Esta es una pregunta importante para el desarrollo de una educación indígena-comunitaria autónoma, pero también para el conocimiento científico-académico-escolar que de muchas maneras la frena.

Sabemos que, desde el pensamiento crítico, decolonial o desde las epistemologías del Sur, se han realizado aportes de mucha relevancia al debate que hemos descrito. Estos escritos indican la necesidad de transformar en las Ciencias Sociales nuestros métodos, nuestras teorías y nuestros contenidos. En este escrito sumamos a todo ello también la necesidad de ahondar en la propia dimensión onto-epistémica del conocimiento científico-académico que reproducimos. Es decir, del propio mundo que habitamos y reproducimos en nuestras habitualizaciones y rutinizaciones cotidianas. Esto es muy importante porque justamente el encuentro con otras formas diversas de practicar la vida, especialmente, la de aquellos pueblos que no han atravesado de forma tan profunda por el tamiz de la racionalidad académico-científica eurocentrada producto de la modernidad ni por sus visiones capitalistas de desarrollo, nos plantean aspectos muy importantes para ser re-pensados. Su encuentro nos devela que el conocimiento científico-académico (y que se reproduce en lo escolar), no es neutral o universal, sino que representa un conocimiento que es individualista, logocéntrico, meritocrático-individual, artificial y acumulativo-extractivista. Y que este conocimiento que nos habita onto-epistémicamente en el mundo científico-académico-escolar, también tiene que ser puesto a examen frente a otros conocimientos que erosionan estas lógicas por otras más colectivas, cooperativas, situadas a sus propias necesidades y conocimientos.

Las reflexiones que comparto en este escrito son producto de un prolongado trabajo de campo con enfoque etnográfico en escuelas y comunidades indígenas en México, especialmente en Oaxaca. Esta práctica continuada de trabajo de campo, es la que me lleva a plantear con seguridad, la persistencia del monismo metodológico y epistémico en las escuelas, y cómo esto supone finalmente un freno a la emergencia de otras prácticas educativas y por ello, a su capacidad de pluralizarse. Sin embargo, también he tenido la fortuna de acompañar procesos educativos de sentido autónomo y comunitario. En algunos casos a través de un trabajo etnográfico con las y los actores de estas experiencias que me han dado la oportunidad de conocer sus propuestas y en otros casos a partir de un acompañamiento en la lucha por la construcción de propuestas educativas comunitarias alternativas a la lógica oficial o hegemónica. Aunque este acompañamiento ha sido más en el ámbito de la educación superior comunal-indígena, sin duda, sus visiones sobre lo educativo han abierto enormemente mi capacidad comprensiva sobre este fenómeno y las aperturas que están haciendo en este campo[2].

---

[1] El concepto de indígena, aunque lo usemos en este escrito, es muy controvertido. Se usa por ser el que hasta ahora domina en los documentos normativos y en nuestros imaginarios para denominar a aquellos numerosos y diversos pueblos originarios o nativos que la colonización europea del siglo XVI nombró y unificó bajo una categoría en el continente americano. Sin embargo, tal y como ha sido denunciado por algunos pensadores de estos pueblos, este concepto es finalmente una categoría de poder colonial (cfr. Gil, 2019). Y no siempre quieren ser nombrados por ella. Muchos de estos pueblos han expresado su deseo de ser nombrados por sus propios nombres, como ayuuk, binnigula'sa', ñuu savi, zapotecos, etc., por poner algunos ejemplos de pueblos de Oaxaca, en México.

[2] Agradezco mucho a los compañeros y compañeras de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, en México, por las importantes huellas que han dejado en mí los senderos caminados juntos. Sin duda, es su caminar comunal quien inspira las certezas sobre la apertura

Ambas experiencias, tanto aquellas que están erosionando ciertas prácticas de comprender el conocimiento científico-académico-escolar, como aquellas que las reproducen, motivan este escrito. Para ello, en el primer apartado expongo las difíciles y paradójicas relaciones entre el conocimiento científico-académico-escolar y la aspiración de una escuela plural. En segundo lugar, consciente de lo que este debate tiene de relevante para el ejercicio efectivo de los derechos culturales, educativos y políticos de algunos pueblos indígenas, pero también, de sus riesgos, expongo lo que sería bueno evitar; tanto las visiones esencialistas, que idealizan y cosifican la diversidad como la mera transposición de prácticas culturales (epistemes de conocimiento) en contenidos a ser enseñados y aprendidos. Dejo para el final un análisis de algunas de las experiencias oaxaqueñas en educación indígena-comunitaria, que abrazadas por la comunalidad, están participando de este debate y nos muestran cierta erosión a los saberes y prácticas científicas-académicas-escolares tradicionales y otras posibilidades por venir.

DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO-CIENTÍFICO-ESCOLAR Y DE SU PLURALISMO (IN) CAPAZ

> Me hablan de progreso, de 'realizaciones', de enfermedades curadas, de niveles de vida por encima de ellos mismos. Yo, yo hablo de sociedades vaciadas de ellas mismas, de culturas pisoteadas, de instituciones minadas, de tierras confiscadas, de religiones asesinadas, de magnificencias artísticas aniquiladas, de extraordinarias *posibilidades* suprimidas (Césaire: 2006, p. 20).

El conocimiento académico-científico-escolar no es neutral, sino que responde a una episteme de conocimiento que alberga una historicidad situada en el espacio y en el tiempo. Las raíces de este conocimiento tal y como lo vivimos hoy en día están en la revolución científica que tuvo lugar en Europa en el siglo XVII. Hay ríos de tinta que han analizado tal surgimiento y su fuerte vinculación con anclajes sostenidos en el individuo, en la meritocracia individual, en un método científico basado en la experiencia, en la verificación-falsación y en los profundos anhelos de objetividad y neutralidad que trajo parejos.

Esto, que pudiera haber pasado a la historia simplemente como las raíces onto-epistémicas de un determinado tipo de conocimiento, albergó, sin embargo, sueños de universalidad y con ello, hasta la fecha, sigue provocando una cantidad importante de epistemicidios[3]. Digamos que se auto-otorgó una cualidad universal, en base a la supuesta objetividad y neutralidad del conocimiento que genera. Este hecho albergó(a) un tipo de racionalidad que provoca jerarquizaciones, discriminaciones y negaciones de otros conocimientos y de otras prácticas.

El conocimiento que genera el saber académico-científico es necesario, útil y pertinente en muchos sentidos, pero lo que parece claro es que no es el único ni tiene por qué estar en la cúspide de la jerarquización sobre los conocimientos que los seres humanos generan. Esta es la gran acusación sobre epistemicidio que pende sobre el conocimiento científico social-académico (cfr. De Sousa Santos: 2015; Olivé: 2009 entre otros) y que reproduce de forma transparente el espacio escolar.

Entramos en un terreno amplio y polémico. Sabemos que hay muchos conocimientos, por ejemplo, en el campo de la medicina tradicional, que son descalificados como no-científicos o protocientíficos. Para descalificarlos les aplican los mismos criterios de validez que son usados por el conocimiento científico-académico. Sin embargo, entendemos, que sería al interior mismo de las prácticas epistémicas que generan esos conocimientos donde ellas cobran sentido (Olivé: 2009, p. 5), por lo que no podrían comprenderse bien de forma separada de su entorno (Olivé: 2009, p. 9). Esta forma de negar la validez de ciertos conocimientos, también facilita su "apropiación ilícita" por otros (Olivé: 2009, p. 24). Lo mismo se podría decir sobre otros conocimientos[4].

---

que mis ojos ahora ven.

[3] Por eso menciona Kaltmeier (2012, p. 25 citando a Chakrabarty 2000), que hay que devolverle el carácter de "provincia al estatus privilegiado de Europa".

[4] Cfr. Pérez y Argueta (2011) para mayor información entre la relación-negación entre conocimientos y saberes indígenas y los llamados científicos.

Césaire (2006) nos lo expresa con claridad en su discurso sobre el colonialismo, teniendo como referente siempre las "ancestrales civilizaciones negras", como él las nombraba: "Que Occidente inventó la ciencia. Que sólo Occidente sabe pensar; que en los límites del mundo occidental comienza el tenebroso reino del pensamiento primitivo, el cual, dominado por la noción de participación, incapaz de lógica, es el prototipo mismo del falso pensamiento" (p. 37), "Que Europa habría hecho mejor tolerando a su lado a las civilizaciones extraeuropeas, realmente vitales, dinámicas y prósperas, enteras y no mutiladas" (p. 39),

> Sostengo que la Europa colonizadora es desleal cuando legitima a posteriori la acción colonizadora aduciendo los evidentes progresos materiales realizados en ciertos dominios bajo el régimen colonial (…), que nadie sabe a qué estadio de desarrollo material habrían llegado estos mismos países sin la intervención europea (p. 22).

El campo de discusión sobre el conocimiento científico eurocentrado es profuso y se ha transformado con los años. Sin embargo, podríamos señalar que la ciencia positivista está muy consolidada no sólo institucionalmente, sino que está anclada en el "sentido común con el resto de la sociedad, que, en general, da por supuesta la hegemonía de sus métodos y su liderazgo en la búsqueda de conocimiento. Para mucha gente, la investigación es positivista y no puede ser de otra manera" (Tuhiwai: 2017, p. 340). En el campo de la ciencia social reconocemos que la ciencia social fenomenológica y crítica supuso un alto a la hegemonía de la ciencia social positivista, ampliando y pluralizando sus horizontes. Sin embargo, si las analizamos en clave decolonial, hemos de reconocer que todas están ancladas en una ciencia eurocentrada[5], y podríamos plantear que incluso la decolonial lo está. Y esto porque para comprender bien la profundidad y alcances de dichos epistemicidios, hay que entender que el conocimiento que produce es parte del propio mundo que habita. No me refiero al mundo de afuera que toma como interés científico, clasifica, describe o interpreta, o incluso logra positivamente transformar, sino el mundo propio que habita. Y en este sentido, a todos, positivistas, fenomenólogos, críticos y decoloniales, nos habita la academia y el mundo que hemos naturalizado de ella.

En el ámbito metodológico (que es a su vez teórico), consideramos muy importantes los aportes de las metodologías decoloniales, horizontales y dialógicas que han planteado autoras como Tuhiwai (2017) y Corona y Kaltmeier (2012). Son necesarias metodologías que abran paso a otras más horizontales, dialógicas y recíprocas que analicen las diferentes constelaciones de poderes que han imposibilitado estos horizontes, así como los usos y fines que persigue la generación de conocimiento. Indudablemente existen muchos aportes a ello también desde la Investigación Acción Participativa. También celebramos la construcción de narrativas más plurales desde los planteamientos teóricos de las epistemologías del Sur (De Sousa Santos: 2015), de la teoría crítica y el pensamiento de-colonial (Véase, entre otros; Cesaire: 2006; Lander: 1993; Quijano: 1993; Castro-Gómez y Grosfoguel: 2007; Walsh: 2010). Sin duda hay una renovación de las Ciencias Sociales y parece no caber duda sobre la importancia que en ella han de tener otros conocimientos comunitarios, locales, de colectivos o comunidades que han sufrido explotaciones y negaciones entrecruzadas por cuestiones de género, colonialidad o racismo. Las abrazamos en lo que tienen de importantes para fundar posibilidades nuevas, posibilidades "otras". Pero, fiel a la importancia que otros colectivos y comunidades tienen de relevantes en este resurgir, consideramos, que los aportes más importantes por venir, no están albergados tanto en la academia como en las sociedades (pienso en este artículo especialmente en aquellas no letradas, comunitarias y no capitalistas) que están planteando otros referentes culturales-epistémicos-ontológicos y que nos están mostrando otras formas de entender el conocimiento y su aplicación y con ello, la posibilidad de contribuir al desarrollo de la vida desde otros referentes. Por eso pensamos que no sólo hay que innovar teórica y metodológicamente (que también), sino que el encuentro con estos otros conocimientos y otras vidas, nos empujan sobre todo a revisar nuestros propios referentes onto-epistémicos.

---

[5] En no pocas ocasiones la palabra ciencia eurocentrada hace creer que refiere a la ciencia producida en el espacio geográfico de Europa. Esto no es así. Es importante aclarar que se refiere a la ciencia que nace – pero que es matriz de la actual – a partir de la revolución científica del S. XVII en Europa. Por eso no es una ciencia europea, sino que está eurocentrada a ese fenómeno histórico específico que ocurrió en ese espacio-tiempo, pero que continua en la actualidad. Por lo tanto, hay ciencia eurocentrada fuera de los espacios geográficos de Europa y hay ciencia que no es eurocentrada dentro de los espacios geográficos de Europa.

Lo científico se instauró en disciplinas académicas, mismas que eran practicadas y enseñadas en instituciones específicas para ese fín; las universidades. De modo que, al atravesar por ellas, se reproduce el conocimiento científico y los hábitos que lo encarnan. Por eso el conocimiento académico-científico no se reproduce y transforma en el vacío aséptico de un no lugar, sino que lo habitan rutinizaciones cotidianas (Giddens: 1995) que conforman su especificidad cultural. Podemos aclararlo aún más; al conocimiento académico-científico-escolar lo encubre una aureola de especificidad cultural, una forma propia de enfrentarse al mundo, una ontología de su ser habitualizada (Bourdieu: 1991) y rutinizada en la cotidianeidad de la vida de sus actores y reproducidos y transformados en sus espacios, tanto como cualquier otro tipo de conocimiento. Negar esto e insistir en su objetividad y neutralidad, o insistir en cambiar sólo nuestros métodos y teorías para lograr una apertura decolonial, es negar la especificidad situada que lo alberga y que en un claro acto de poder otorgamos a otros contextos, pero no al nuestro.

Toda participación de pensamiento y acción comprende una dimensión sobre el ser mismo – en este caso del mundo escolar, académico y científico, el cual reproducimos en nuestra cotidianeidad. Hay que reconocer esto para poder pluralizar, o democratizar o decolonizar una ciencia que tiene pretensiones de ser dialógica, plural y abierta a inter-aprendizajes inter-epistémicos que cofertilicen las posibilidades de pensar y practicar la vida. No queremos, sin embargo, transmitir la idea que esta sea la única tarea a realizar (también descolonizar nuestros métodos, teorías y contenidos es de suma importancia), o aún peor, que esto nos lleve a caer en la arena del narcisismo autoreflexivo (Kaltmeier: 2012, p. 10) y abandonar los problemas sociales y el papel que nos corresponde en ello. Más bien, señalamos que construir otro mundo posible pasa también (aunque no únicamente) por revisar nuestros propios principios onto-epistémicos que nos constituyen. “No se pueden hacer ‘tareas de campo’ sin haber hecho antes las tareas de casa” (Kapoor: 2004, p. 641 citado en Kaltmeier: 2012, p.27).

Los que habitamos este espacio científico-académico-escolar tenemos mucho que aprender, mucho que dialogar, mucho que desaprender, mucho de lo que admirarnos para poder entablar este diálogo inter-epistémico. Tenemos que hacerlo para bien de un conocimiento científico más plural, más justo, más complejo, quizás más misterioso y menos seguro, pero que tendrá enormes repercusiones en las diversas formas que tendremos de co-practicar la vida junto con otros conocimientos y vidas sumamente importantes. Sino lo hacemos, seguiremos practicando este monólogo científico-académico que hemos sostenido en las ciencias sociales, aun cuando nos hemos adjudicado los apellidos de críticos, participativos y decoloniales. No es fácil romper este monólogo científico-académico con nosotros mismos (porque somos sujetos a los que nos habita este conocimiento) porque no hemos aprendido aún a dialogar fuera de él. Tampoco es fácil reconocer que ello se sostiene gracias a cierto privilegio epistémico (Kaltmeier: 2012).

Por ello, aperturar este diálogo debería dejar tocada - aún no sé si hundida – a la dificultad democrática y dialógica del conocimiento científico-académico-escolar tal y como lo conocemos hoy. Es importante si queremos dialogar y no solo sostener – una vez más – un diálogo monológico con nosotros mismos. Romper este “cerco de la mismicidad del conocimiento” para provocar la “apertura de lo *mismo* hacia lo otro” (Leff: 2003, p. 14) (Cfr. también Sánchez-Antonio: 2019) es importante si deseamos trascender lo que Kaltmeier (2012) llama tautología epistemológica, es decir, la repetición de nuestro propio pensamiento, que incluye lo que entendemos por conocimiento y la validez del mismo usando nuestros propios referentes para comprenderlo y validarlo. Entendemos que la finalidad no puede ser la disolución de las diferencias (Leff: 2003, p. 17) para lograr de nuevo una generalidad.

Como diálogo de saberes pluri e inter-epistémico es importante dialogar desde la contemporaneidad de esas otras formas de vida que han llegado en paralelo (en algunos casos) y en otros en yuxtaposición a la vida actual. Este diálogo franco rebasa el diálogo como “técnica racionalizada para hacer más eficaz la comunicación” (Corona y Kaltmeier: 2012, p. 18) o como estrategia para conocer al otro más profundamente y apropiarnos de sus conocimientos. Contrariamente a esto, lo que está en juego es que se “ponen en cuestión normas, saberes y prácticas institucionalizadas”, y eso también nos lleva a una “búsqueda sin cinturones de seguridad” (Corona y Kaltmeier: 2012, p. 18).

Las otras epistemes y las otras ontologías presentes implican para una ciencia social que tiene interés en dialogar con ellas y en "co-fertilizarse" (De Sousa Santos: 2015) mutuamente, una transformación de sus sentidos más fundamentales. Muchos de los principios de otras culturas, ponen en tela de juicio una ciencia que es individualista, logocéntrica, meritocrática-individual, artificial, acumulativa y extractivista. Cuando este conocimiento científico-académico-escolar entra en un diálogo franco con una matriz de vida colectiva, donde la meritocracia individual y la acumulación de conocimientos de por sí y para sí misma no tiene sentido[6] y cuando lo humano-animal-natural está interrelacionado se encuentra en problemas. Desde este punto de anclaje, qué es el conocimiento, cómo se genera y para qué se genera son preguntas que no encuentran fácilmente respuesta. Y eso pone entre la espada y la pared al conocimiento científico-académico actual, aún al decolonial y crítico, porque considero, devela la enorme dificultad (a veces incapacidad) que tenemos para establecer un diálogo franco con otras formas de conocimiento.

Entendemos que este diálogo franco y profundo, de alguna manera, como lo expresa Enrique Leff en lo relativo a la racionalidad ambiental, no se puede restringir a los conocimientos científicos constituidos, y que posiblemente estemos hablando de un "encuentro radical con la otredad que cuestiona los modos de vida modernos" (Leff: 2003, p. 13). Y si cuestiona los modos de vida modernos, cuestiona al conocimiento académico y científico como regularmente lo conocemos. Tendremos que preguntarnos entonces si acaso las Ciencias Sociales tengan la (im) posibilidad de descolonizarse, siendo ellas un pilar tan fundamental de la colonialidad.

Con frecuencia, en nuestro justo afán de mayor justicia cognitiva (De Sousa Santos: 2007) remarcamos tanto la desigual e injusta situación de subalternidad, explotación o negación que se ha provocado sobre otros conocimientos, que pareciera que el sentido de revertir esta situación sólo descansara en restablecer una justa situación. Pero estos procesos quedarían a medias en tanto nos impidan reconocer la valía que estos conocimientos tienen para la vida. De forma específica en México, sabemos que los pueblos originarios y afromexicanos han sido víctimas de estos sistemas de explotación, discriminación y negación que han provocado consecuencias etnocidas, epistemicidas y racistas. Pero ellos han estado también continuamente resistiendo, reinventándose y liberando, y hay que decir, que sin el apoyo de este conocimiento científico-académico escolar (Cfr. Tuhiwai: 2017; Gil: 2019, entre otros). Más bien, a pesar de él mismo. Más que subalternos, explotados o negados por un conocimiento epistemicida que representa jerarquización y violencia epistémica representan un espejo de enormes dimensiones donde dialogar desde lugares que no han sido posibles hasta ahora o que lo han sido escasamente. La intención no es liberar o dar voz – porque eso es más de lo mismo, es decir, encubre y solidifica una relación desigual y de poder, una incapacidad de escuchar y ver – sino de caminar juntos con honestidad, asombro y respeto, en lo que a cada cual corresponda, abriendo enormes posibilidades de construir la vida. Importa resaltar entonces, la relevancia que tiene el reconocimiento por parte del conocimiento científico-académico del lugar que le corresponde en estas nuevas tareas; sea este un papel activo, o sólo un papel acompañante, o sólo un papel puntual e incierto o un no papel. No sé si para esto, estemos preparados.

En Oaxaca particularmente, las experiencias de las que hablaremos después, cobijadas bajo el paraguas de la comunalidad, apuntan a formas de vida colectivas y solidarias, basadas en el servicio, en la defensa de un territorio comunal, la compartencia, la participación política asamblearia y el sostén de vidas en torno a la naturaleza (Cfr. Martínez Luna: 2013, entre otros). Daremos más detalle de ello posteriormente. Esto nos ubica en un polo del debate que tiene que ver con la vida misma. Y esta vida vinculada a la de muchos pueblos, pone en jaque muchos de los principios que sostienen el conocimiento reconocido como válido en la esfera de lo académico-científico-escolar. Para muestra, un botón:

---

[6] Esta es una gran enseñanza y cuestionamiento que nos dejan las metodologías pensadas y actuadas desde los pueblos, como propone Linda Tuhiwai (2017) para el contexto maorí o Rigoberto Vázquez (2021) para el ayuuk, o Jaime Martínez Luna para el zapoteco. Estar afuera, ser externo a una problemática te hace verla distinta porque se ve e interpreta el mundo desde afuera, y por tanto, también los problemas o las razones por las cuales puede tener interés el conocimiento sobre algo. Importa desde donde se mira, porque es relevante para saber donde mirar, nos señala Rigoberto Vázquez (2021).

> Comunalidad percibe al mundo desde dentro, por ello no es poder sino interdependencia; no es propiedad sino compartencia; no es mercado sino complementariedad. (…) No conocen el mundo mediante escuelas, libros, reglas, biblias, sino en una relación directa en la labor, en el tequio, en el cargo, en la asamblea, en la fiesta, en el intercambio, en el apoyo mutuo. Lo político lo realizan entre todos, no existe ni construyen el poder, sino la autoridad. Dependen de las capacidades y habilidades de todos, todos son importantes, sea lo que son, lo que saben o lo que hacen. Por lo mismo que los une el territorio, la decisión, la labor común, y la fiesta, entonces tienen experiencia comunal, decisión comunal y goce comunal (Fragmento de la Licenciatura en Comunalidad con una participación del Mtro. Jaime Martínez Luna).

SOBRE LAS CRÍTICAS A PROPICIAR PROCESOS ESENCIALIZANTES, COSIFICANTES Y FUNCIONALMENTE IDEALIZADOS

> En el fondo de tal concepción de autenticidad hay una creencia de que las culturas indígenas no pueden cambiar, no pueden recrearse a sí mismas y todavía seguir reclamando ser indígenas. Tampoco pueden ser complicadas, diversas internamente o contradictorias, pues ese es el privilegio exclusivo de Occidente (Tuhiwai: 2017, p. 149).

La esencialización es un proceso generalmente asociado a los procesos culturales e identitarios que considera a estos como esencias o atributos innamovibles, inmutables, que determinan a las personas desde su nacimiento. De tal forma que sus prácticas culturales e identiarias son expresadas como una "segunda naturaleza" suprahistórica, congelada, cuasigenética, que preexiste a la vida de los individuos (Guerrero: 2002, p. 98.). Esencializamos, por ello, no cuando hablamos de prácticas culturales diversas sino cuando adjudicamos estas a todos los miembros de un grupo por igual de forma inmutable, estática y cuasibiológica, más allá de las propias experiencias vitales y diversas que los miembros de ese grupo experimentan. Contrario a ello podríamos decir que las prácticas de un grupo, comunidad o pueblo (pensando en comunidades indígenas en México) no son homogéneas entre todos sus miembros, no son inmutables, ni estáticas, y existen tanto como son transformadas y resistidas. Tampoco quiere decir que como un todo, estas prácticas asociadas a comunidades indígenas tengan una aureola de inquebrantabilidad o superioridad cultural a las otras prácticas culturales hegemónicas.

Esencialización, cosificación e idealismo son obstáculos a evitar; no entramos en un debate epistémico o de exclusión de conocimientos y prácticas para cosificar y esencializar a estos y a los sujetos que lo practican, naturalizarlos como inmanentes o para callar todo acto de hegemonía y poder en su interior. Se trata más bien de prácticas que responden a una habitualización (Bourdieu: 1991) y rutinización (Giddens: 1995) que se manifiesta en la vida cotidiana que experimentan, junto con procesos identitarios como pueblos y procesos de autonomía política, en los que aún dialogando con muchos dispositivos de la modernidad actual, se presenta claramente dentro de un proyecto de vida deseado como diferente del mundo urbano, moderno y "desarrollado". Y, además, en un ejercicio de autonomía política, toman como referencia sus propios referentes culturales y lingüísticos como deseables para construir su futuro[7]. Por ello no está en juego un ideal abstracto –el mundo indígena – cosificado, esencializado e idealizado, sino formas locales y comunitarias plurales de vivir, donde algunas de ellas no han pasado por el tamiz de la modernidad – o solo parcialmente – y tienen el deseo legítimo de que continúen siéndoles útiles para sostener esa vida.

En el campo de la diversidad cultural, y más específico, en el ámbito entre la asimilación y de la defensa de la "propio", parece existir siempre esta tensión de la que nos habla Hernández Castillo (2003, p. 23), entre "integrar silenciando y la exotización del otro como el alter ego del sujeto moderno". Entre estos dos polos de la tensión, hay sin embargo alternativas. Si bien algunas críticas sobre esencialización y cosificación son

[7] En ello hay también una búsqueda legítima sobre su propia ancestralidad o historicidad negada (Cfr. Dussel, 1994), que no debe confundirse con esencialización o cosificación.

oportunas, otras son mal adjudicadas. Es comprensible que al centrarse el debate en prácticas culturales propias se provoquen recelos antiesencialistas, pero es importante que estos sean bien adjudicados y sobre todo no sirvan como pretexto para anular cualquier acción que traiga por principio referentes culturales propios. Por ejemplo, las escuelas urbanas están efectivamente pensadas para recrear y reproducir la propia vida urbana, letrada y científica, también moderna y capitalista y generalmente no pensamos que lo hace en base a un conjunto de esencializaciones e idealizaciones. Pero cuando otras sociedades que no han pasado por ese tamiz, o al menos no de forma total, quieren recrear su propia vida comunitaria en base a sus propios referentes, continuamente se exponen a estas críticas. Por eso merece la pena que nos paremos a pensar cuan naturalizado tenemos que este mundo urbano, letrado, científico, moderno y capitalista que tenemos de referencia sea pensado como el "adecuado" o el "normal" y nos salten críticas sobre esencialización y cosificación cuando otros lo quieren plantear sobre sus sistemas de vida, que son generalmente de sentido contrario.

> Una vez más, vuelvo a hacer la apología de nuestras ancestrales civilizaciones negras; eran civilizaciones corteses (p. 25).
>
> Eran sociedades comunitarias, nunca de todos para unos pocos. Eran sociedades no sólo antecapitalistas, como se ha dicho, sino también anticapitalistas. Eran sociedades democráticas, siempre. Eran sociedades cooperativas, sociedades fraternales (…). Al afirmar esto, parece que en algunos medios se finge descubrir en mí un 'enemigo de Europa' y un profeta del retorno al pasado *anteeuropeo.* Por mi parte, busco en vano dónde he podido sostener semejantes discursos; donde me vieron subestimar la importancia de Europa en la historia del pensamiento humano; dónde me oyeron predicar un *retorno* cualquiera, dónde me vieron pretender que podía haber *retorno.* La verdad es que yo he dicho algo totalmente distinto (p. 21).
>
> Y entonces, me dirán, el verdadero problema es volver a ellas. No, lo repito. (…). Para nosotros, el problema no es el de una utópica y estéril tentativa de reduplicación, sino el de una superación. No queremos hacer revivir una sociedad muerta. Dejamos esto para los amantes del exotismo. Tampoco queremos prolongar la sociedad colonial actual, la más malvada que jamás se haya podrido bajo el sol. Precisamos crear una sociedad nueva, con la ayuda de todos nuestros hermanos esclavos, enriquecida por toda la potencia productiva moderna, cálida por toda la fraternidad antigua (p.25). (Césarie: 2006)

TRANSPOSICIÓN DE PRÁCTICAS CULTURALES A CONTENIDOS ESCOLARIZADOS

En segundo lugar, en lo concerniente a la relación o diálogo entre conocimientos y prácticas comunitarias y escolares es importante señalar que frecuentemente se observan muchas iniciativas educativas que muestran problemas para trascender su propuesta educativa más allá de la mera trasposición de prácticas culturales comunitarias a contenidos escolarizados. Muchas de estas experiencias provocan simplificación, cosificación y presentación esporádica en el currículum de las prácticas comunitarias. Promueven de una forma un otra, que estas acciones agoten toda intervención educativa comunitaria (Jiménez-Naranjo: 2012).

Hay experiencias de sentido contrario a lo mencionado y hablaremos al final de este artículo de algunas de ellas. Sin embargo, pareciera que un sistema educativo deudor de prácticas a favor de la diversidad cultural de los pueblos indígenas pareciera tener graves problemas para hacer aportaciones más allá de las descritas. Considero que esto implica una tensión no resuelta entre modelos y epistemes de conocimiento distintos, que aún así pueden dialogar y lo hacen, pero nuestra apuesta debería ir más lejos de las formas cosificadas, esporádicas y aditivas de entenderlo; es mejor pensar en formas distintas de comprender y ejercer el aprendizaje en base a las epistemes de los propios pueblos, y cuando uno entra en este campo se encuentra con verdaderas tensiones y límites. Como señala Leff (2003, p. 17); "Este 'Otro' del conocimiento no se deja tematizar ni sistematizar; su 'concepto' se retrae de todo afán de concreción y objetividad".

DE LO QUE APRENDEMOS DE ALGUNAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS COMUNITARIAS

En cuanto a la relación entre prácticas educativas escolares y conocimientos indígenas-comunitarios, hay en México, país donde habito y desde el cual pienso este escrito, una enorme cantidad de documentos normativos y políticas públicas que pretenden favorecerlo. Sin embargo, podríamos decir que décadas de políticas públicas para favorecer esta relación desde iniciativas gubernamentales en México, han agotado sus posibilidades. Sus logros, con demasiada frecuencia, se concentran más en producir una transposición de prácticas culturales comunitarias a contenidos escolarizados, muchos de ellos cosificados, esencializados o simplificados en cuanto a sus aportes comunitarios. Algunas de las razones de ello, si bien no las únicas, son el marcado carácter de la escuela a propiciar un monismo epistémico y metodológico que impide erosionar las lógicas y saberes tradiciones asociados a lo escolar. La persistencia de este monismo metodológico y epistemológico en la educación escolarizada es recurrente, así sea nombrada intercultural o indígena en muchos casos. Es fácil observar la gran resistencia que existe a transformarlos[8].

La relación entre alteridad y escuela en contextos indígenas en educación básica en México cuenta con un copioso volumen de escritos. Entre ellas se incluyen posiciones no sólo diversas sino encontradas. Cuando esta relación la planteamos en relación a los conocimientos y formas de vida de algunos pueblos indígenas y su relación con el conocimiento y experiencia escolar, nos encontramos con una importante diversidad de posiciones. Por eso conviene aclarar, que las experiencias que motivan las reflexiones de este escrito son aquellas que aun estando algunas en la esfera pública – aunque generalmente en sus márgenes –, ubican la relación entre sus formas de conocimiento y la escuela dentro de proyectos de mayor autonomía y reconocimiento de sus formas comunitarias de vida. Ello, para dar cabida a otros conocimientos y aprendizajes en el ámbito escolar que favorezcan la construcción – distinta a las hegemónicas – del mundo social, cognitivo, económico y político de sus pueblos.

A pesar de las dificultades que esto entraña, algunas experiencias de educación básica han podido llevar más lejos la relación entre conocimientos comunitarios indígenas y escolares a partir de una definición de sus propios intereses. Esto inevitablemente conlleva una negociación distinta con el curriculum nacional, obviado en algunos casos y resignificado en otros.

Estas experiencias son un campo vasto y difícil de sintetizar. Podríamos decir, sin mucho margen de error, que son experiencias atípicas en comparación con las escuelas que generalmente existen en el ámbito de la educación indígena. Y si bien no son exactamente comparables entre sí y eso dificulta su síntesis, hay puntos en común, que aún con su especificidad propia, nos aportan elementos muy importantes para comenzar a erosionar este monismo epistemológico y metodológico que venimos mencionando. Generalmente se trata de experiencias que cuentan con un trabajo de actores locales altamente comprometidos con las problemáticas y que no se rigen exactamente bajo las directrices normativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino más bien del contexto comunitario, social y político en el que están insertos. Por ello también, manejan ciertos márgenes de autonomía con respecto a las políticas educativas federales. Por la extensión de este artículo no es posible entrar al detalle de otras experiencias a nivel nacional, pero las hay y son muy singulares. En otro escrito doy más detalle de algunas de ellas (cfr. Jiménez-Naranjo y Sánchez-Antonio: 2020).

En este momento, traigo a colación tres casos específicos para describir los puntos que siguen, por ser experiencias que conozco de primera mano. Se trata de un caso con escuelas de primaria que bajo el paraguas del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) del magisterio de la Sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación de Oaxaca, plantean la relación entre prácticas escolares y comunitarias como central. La segunda, se trata de la experiencia de las Secundarias Comunitarias de Oaxaca, y la tercera es una escuela comunitaria autónoma independiente de la Sierra Norte, también en Oaxaca.

---

[8] Escuché una vez decir al antropólogo mexicano, Benjamín Maldonado, experto en procesos educativos comunitarios en Oaxaca, que las comunidades en este estado habían logrado comunalizar prácticamente todas las instituciones que llegaban del exterior. El cabildo estaba comunalizado en sus formas asamblearias y participativas de decisión, y ejercían la autonomía sobre su territorio. Hasta la iglesia estaba comunalizada, y daba instrucciones al cura de cuando llegar. Pero la escuela, seguía siendo ese espacio que no se dejaba comunalizar. La autonomía comunitaria quedaba en su mínimo ante las exigencias y necesidades que docentes y autoridades educativas señalaban. Preguntarse por las razones de ello es relevante.

Las tres experiencias están de una forma u otra bajo el abrigo epistemológico de la comunalidad. Y ello hace, que, bajo mi experiencia, el punto de quiebre lo protagoniza la participación comunitaria y la apropiación de sus actores y de los docentes de proyectos autónomos, vinculados con sus necesidades como pueblos. No es casualidad que estas experiencias que se desarrollan en el contexto oaxaqueño, lo estén haciendo bajo el abrigo de la comunalidad, como expondré posteriormente. Y es menos casual aún que este sea un punto nodal para erosionar el monismo epistémico y metodológico tan común en la escuela. Nos parece que estas experiencias, aun estando dentro de una lógica escolar, están a la vez, erosionando algunos de sus postulados tanto metodológicos como epistémicos. Mencionamos algunos de ellos;

a) Relación entre proyecto educativo y proyecto sociopolítico como pueblos

Específicamente en Oaxaca, las formas políticas están vinculadas a lo que se conoce como comunalidad; sistema de cargos políticos en base al trabajo no remunerado, la asamblea comunitaria como órgano máximo de toma de decisiones, la propiedad comunal de la tierra, y un sistema de trabajo en base al trabajo de mano vuelta, el reconocimiento al trabajo colectivo y no remunerado como símbolo de prestigio y a la fiesta como espacio principal de reproducción comunitaria. Esto que se ha señalado, que forma parte de la vida cotidiana de una gran cantidad de pueblos en el estado de Oaxaca – no de todos y no en todos en la misma medida – se ha conceptualizado como comunalidad, a partir de las aportaciones de intelectuales indígenas oaxaqueños como Jaime Martínez Luna, y Floriberto Díaz y de antropólogos como Juan José Rendón y Benjamín Maldonado, entre otros (Cfr. Martínez Luna: 2013; Díaz: 2007; Rendón: 2004; Maldonado: 2015). En los tres casos analizados, la comunalidad como forma de vida está presente y viva. Y en dos de ellos al menos, el proyecto educativo es parte de un proyecto sociopolítico como pueblos.

b) Relación entre autonomía y proyecto educativo comunitario

Algunas experiencias, aun estando en la oferta de educación pública, han podido gestionar espacios de autonomía que tienen que ver con una fuerte y profunda vinculación comunitaria. En otros casos, podríamos decir que los propios proyectos son producto de una decisión comunitaria en un claro ejercicio de autonomía, promovidos fuera de la oferta de educación pública.

En unos y otros, sus formas comunitarias organizativas, políticas y económicas encuentran un lugar central. Es importante mencionar esto, porque estas formas no están de forma periférica en sus propuestas sino que son medulares. La intención de estas iniciativas es construir un espacio educativo que sirva para reproducir la vida comunitaria, puesto que la escuela convencional tiende a negarla y a propiciar que los y las jóvenes abandonen tempranamente sus comunidades[9]. Y esto implica en muchos casos, cultivar proyectos económicos y sociales alternos a las lógicas del desarrollo capitalista, y por ello, con un sentido medioambiental agrosustentable muy claro. Al que habría que sumar formas políticas asamblearias, el trabajo de mano vuelta como eje central y el sistema de cargos como símbolos de prestigio. Y, por considerar los conocimientos y prácticas comunitarias como saberes con respaldo científico, como veremos después, también han conseguido algunos márgenes de autonomía frente al curriculum nacional.

[9] Un ejemplo muy claro lo muestra una escuela comunitaria en Oaxaca en la que padres y madres al ver la progresiva migración sin retorno que provocaba la escuela, toman la decisión de fundar su propia escuela comunitaria. La conocen como "la comunidad que se educa así misma". El centro de esta escuela es fomentar que niños y niñas colaboren con todas las actividades y responsabilidades comunitarias, para que si deciden quedarse, cuenten con todas estas herramientas para sostener la vida comunitaria y no al revés, como venía sucediendo con la escuela convencional. Esta era básicamente el camino más claro para migrar y para no regresar nunca más a vivir de pleno en la comunidad. Enseñan además conocimientos sobre el curriculum nacional, por si fuera también su deseo marcharse.

c) Proyecto educativo que erosiona la lógica del aprendizaje individual meritocrático, competitivo y ajeno-lejano

Las lógicas de aprendizaje individuales, meritocráticas y competitivas son erosionadas por aprendizajes más colectivos, cooperativos, situados a sus propias necesidades, intereses y conocimientos y por ello mismo, que responden más a un interés por reproducir la vida comunitaria que por logros de movilidad individual que se miden a partir de la capacidad individual del aprendizaje.

Estas erosiones llevan a invertir una importante cantidad de procesos educativos; algunos observados han sido la inversión de un planteamiento curricular (desde el interés de los y las estudiantes y comunidades y no de un curriculum establecido y ajeno); se invierte el sentido del proceso educativo, pues ya no es para des-educar para dentro sino que educa para adentro, a la vez que para afuera (demostrando que no son antagónicos); se erosiona su propia artificialidad al relativizar la lógica de las evaluaciones numéricas y estandarizadas. Estas últimas son más bien procesos que entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ello pueden estar ausentes o sustituidas por evaluaciones colectivas y comunitarias – donde la utilidad comunitaria del aprendizaje se vuelve central. El aula es sólo un pequeño espacio más, también lo son las labores propias comunitarias, el trabajo en la milpa, la contribución a los tequios, los espacios de toma de decisiones comunitarias, etc. Por algunas de estas razones, algunas propuestas nombran a su propuesta como desescolarizada[10], por estar trabajando lo educativo bajo una lógica distinta de cómo se ha ido configurando históricamente lo escolar.

d) El conocimiento científico convencional escolar es sólo uno más junto con formas comunales de pensamiento y acción

El conocimiento científico académico convencional no agota el proceso de aprendizaje. Es considerado como un conocimiento válido, pero no el único, y por ello mismo se lo puede confrontar desde un conocimiento, también científico, pero construido bajo las lógicas comunitarias y transmitidos mediante la socialización comunitaria. Esto implica no solo convertir prácticas comunitarias en contenidos para ser incorporados y reproducir el curriculum nacional sino la oportunidad de producir conocimientos desde la racionalidad comunitaria y sus sistemas de organización política. Por ello son importantes la participación de los niños y niñas en los tequios y labores productivas comunitarias y, en el reconocimiento de su organización política, en aprender del conocimiento que los y las comuneras tienen sobre sus profesiones vinculados con la salud, la naturaleza y su sentido ambiental, la organización política o la economía. En algunas, llevando esta relación más lejos, están construyendo y recreando sus formas comunales de pensamiento para comprender los sentidos que aprendizaje-educación-saber, etc. tienen según sus cosmovisiones ancestrales, muchas de las cuales presentan mundos relacionales (imbricado lo natural y cultural) frente a los mundos y formas de pensamiento dualistas de la modernidad capitalista (Escobar: 2016; Vázquez: 2021; Martínez Luna: 2021). Y esto atraviesa también el campo de las lenguas, porque estas no solo son vehículo de enseñanza o contenido sino reflejo del conocimiento ancestral que en ellas existen para pensar sus mundos[11].

Insistir en estos procesos no es negar los otros conocimientos no comunitarios o llamados globales, sino que lo que hay es una inversión de las jerarquías epistémicas, de mano de una mayor "justicia cognitiva" (De Sousa Santos: 2007), que encierra enormes repercusiones. Es sorprendente como estas iniciativas educativas reducen inmediatamente los anhelos de migración o favorece que estos se transformen en otros; ir a los pilares epistémicos comunitarios de otros saberes no escolarizados resulta una oportunidad no solo para repensar lo educativo sino para repensar otras formas posibles de vida.

[10] En especial, la recién creada Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

[11] Esto es especialmente visible y notable en la UNICEM en Oaxaca. En ella hay manifiesta una intención de ejercer soberanía epistémica, para fortalecer las formas de organización comunitaria. Y eso pasa por una revisión de cómo son nombrados sus propias realidades en sus idiomas, que los llevan a procesos epistémicos y ontológicos de otro orden. En el caso específico de la UNICEM, desde su filosofía ayuujk del wejën kajën y su propuesta metodológica jäwen Jotmay (Cfr. Martínez et al, 2019).

e) Sedimentación de prácticas educativas tradicionales

Con todo, estas experiencias no se presentan de forma plana, sin resistencias, sin voces contrarias, sin dudas o sin retracciones. Más bien estas acompañan todo el tiempo a estas experiencias por estar ellas en realidad no sólo erosionando ciertas prácticas educativas sino también los propios imaginarios que algunos docentes, familias y comunidad siguen teniendo sobre lo que se considera que debe ser una escuela que debe albergar un conocimiento científico-académico. Con todo, siguen avanzando y apostándole a una vía comunitaria para seguir transformando la escuela y mudarla hacia una comunitaria y autónoma.

CONCLUSIONES

Es la intención de este escrito apoyar una educación indígena-comunitaria y autónoma. Entendemos que para llegar a serlo – es decir, que sea indígena-comunitaria y autónoma – es necesario, entre otros muchos procesos, incluir un cuestionamiento del saber académico-científico-escolar, que continua negando conocimientos, haceres y formas de vida comunitarias. Esto aparece con claridad cuando nos acercamos a formas de vivir y entender el conocimiento que son originadas comunitariamente en sociedades indígenas que son fundamentalmente colectivas, en muchos sentidos no capitalistas, en las cuales el prestigio y la autoridad emanan de la capacidad de hacer el bien común siempre en relación con otros y donde lo humano-animal-naturaleza están abrazados. Esto abre nuevas perspectivas para entender el conocimiento y sus alcances, y sobre todo, pone entre la espada y la pared al conocimiento que se produce en el espacio educativo escolar (y que abreva del conocimiento científico-académico), que por su propia naturaleza de ser, por su ethos particular, propicia un aprendizaje individual, meritocrático-competitivo y racional-objetivo-logocéntrico.

Este hecho alberga un tipo de racionalidad que provoca jerarquizaciones, discriminaciones y negaciones de otros conocimientos y de otras prácticas. Por eso hemos ubicado dicha problemática en una dimensión epistemológica que apunta hacia la necesidad de una apertura decolonial científica-académica-escolar, como un camino necesario para propiciar un diálogo profundo, sincero y horizontal entre conocimientos distintos. Pero albergar dicho diálogo es complejo. Algunos de los riesgos que hemos enunciado son; a) los relativos a la esencialización y cosificación de conocimientos cuando son simplemente transplantados o convertidos en contenidos escolares, o b), cuando en sí mismos sólo propician y refrendan una tautología epistémica (o monólogo epistémico) que encubre finalmente el privilegio epistémico que gozan estos conocimientos en el ámbito escolar, y/o c) cuando carecen de procesos de validez internos a las propias prácticas epistémicas en las que se generan sus conocimientos. Y, d) finalmente, mencionamos el riesgo de no ubicar al conocimiento académico-científico-escolar dentro de su propia especificidad cultural en relación a las rutinizaciones cotidianas que lo habitan. Cuando lo ubicamos ahí, lo estamos despojando de su objetividad, neutralidad y universalidad y lo dotamos de concreción social atravesada (como todo mundo social) por coordenadas espacio-temporales. Desde este lugar y poniéndola a dialogar con otras prácticas que provienen de otros mundos sociales, también ubicados en el espacio-tiempo, se pone en tela de juicio un conocimiento científico-académico-escolar que es individualista, logocéntrico, meritocrático-individual, acumulativo y extractivista.

En el ámbito educativo, se reproduce este conocimiento a partir de lo que hemos nombrado en este escrito como monismo epistémico y metodológico. Ello ocurre en un ámbito en el cual la meritocracia basada en el logro individual a través de este ámbito educativo homogéneo, universal, “neutro” y científico-racional ocurre dentro de una estructura económica y política que también aspira a ser universal. Sin embargo, cuando nos abrimos al diálogo con otras perspectivas que son fundamentalmente colectivas (especialmente aquellas no letradas y comunitarias), en muchos sentidos no capitalistas, donde el prestigio y la autoridad emanan de la capacidad de hacer el bien común siempre en relación con otros y donde lo humano-animal-naturaleza están abrazados, se abren nuevas perspectivas para entender el conocimiento, sus alcances, pero también sus aprendizajes. Y por tanto, también suman a la posibilidad de contribuir al desarrollo de la vida desde otros referentes.

Específicamente en Oaxaca, existen algunas experiencias educativas vinculadas a lo que se conoce como comunalidad; sistema de cargos políticos en base al trabajo no remunerado, la asamblea comunitaria como órgano máximo de toma de decisiones, la propiedad comunal de la tierra, y un sistema de trabajo en base al trabajo de mano vuelta, el reconocimiento al trabajo colectivo y no remunerado como símbolo de prestigio y a la fiesta como espacio principal de reproducción comunitaria. Bajo estos principios, algunas experiencias educativas que toman como epicentro la comunalidad, nos muestran la relevancia que existe entre a) el sostén de un proyecto educativo comunitario y su capacidad de autonomía y proyecto sociopolítico como pueblos, b) sus proyectos, de alguna manera, erosionan la lógica del aprendizaje individual meritocrático, competitivo y ajeno-lejano por aprendizajes más colectivos, cooperativos, situados a sus propias necesidades, intereses y conocimientos, c) lo que conlleva invertir una importante cantidad de procesos educativos (desde el curriculum establecido y ajeno al interés comunitario, desde un proceso des-educativo a otro que educa para adentro-afuera sin antagonismo, se erosiona de la artificialidad educativa, se pluralizan los espacios y formas educativas, etc.). Esto, hay que entenderlo también, junto con sedimentaciones de prácticas educativas tradicionales, que no cesan tampoco.

Por ello y para finalizar, señalamos que estamos ante una problemática que bajo unas coordenadas epistémicas, sociales y políticas, aporta y encamina esos debates hacia un lugar de mayor alcance en la pluralidad de conocimiento en el ámbito del conocimiento académico-científico-escolar para pensar la vida misma en otras claves. Con frecuencia pienso que será más fructífero pensar en formas de un franco y real diálogo en los márgenes del conocimiento científico-académico-escolar. Sin embargo, si escribo este artículo, es porque aún albergo esperanzas que el conocimiento científico-académico-escolar pueda cobijar un diálogo sincero, honesto y real (osea no monológico) entre conocimientos y formas de vida que revelan dimensiones ontoepistémicas diversas e incluso contrarias, pero de enorme valía. Espero que este esfuerzo conjunto nos ayude a sostener la vida presente y futura. Seguramente a través de formas más complejas e inciertas, pero también más justas para este mundo que habitamos y para los demás seres con quienes lo compartimos.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P. (1991). El sentido práctico. Taurus, Madrid.

CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSFOGUEL, R. (eds.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/ Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá.

CÉSAIRE, A. (2006). Discurso sobre el colonialismo. Akal Ediciones, Madrid.

CORONA, S. y KALTMEIER, O. (coords.) (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Gedisa, Barcelona.

DÍAZ, F. (2007). Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe. UNAM, México.

DUSSEL, E. (1994). El encubrimiento del indio: 1492. Hacia el origen del mito de la modernidad. Cambio XXI-Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, México.

ESCOBAR, A. (2016). "Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur", Revista de Antropología Iberoamericana. Vol. 11, no. 1, enero-abril 2016, pp. 11-32.

GIDDENS, A. (1995). La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu, Buenos Aires.

GIL, Y. E. (2019). "Resistencia", Revista de la Universidad de México. no. 847, pp. 89-98.

GUERRERO, P. (2002). La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Ediciones Abya-Yala, Escuela de Antropología Aplicada - Universidad Politécnica Salesiana, Quito.

HERNÁNDEZ CASTILLO, R. A. (2003). "Re-pensar el multiculturalismo desde el género. Las luchas por el reconocimiento cultural y los feminismos de la diversidad", Revista de estudios de género La Ventana. Vol. 18, pp. 9-39.

JIMÉNEZ-NARANJO, Y. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria", Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 17, no. 52, pp. 167-189.

JIMÉNEZ-NARANJO, Y. y SÁNCHEZ-ANTONIO, J. C. (2020). "Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela: una relación que discutir", De prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales. Año 9, no. 13, pp. 1-24

KALTMEIER, O. (2012). "Hacia la descolonización de las metodologías; reciprocidad, horizontalidad y poder", en: Sarah Corona Berkin y Olaf Kaltmeier (coords.), En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Gedisa. Barcelona, pp. 25-55.

LANDER, E. (comp.) (1993). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires.

LEFF, E. (2003). "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable", Desenvolvimento e Meio Ambiente. no. 7, pp. 13-40.

MALDONADO, B. (2015). "Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca", Bajo el Volcán. *Año 15, no. 23*, pp. 151-169.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2013). Textos sobre el camino andado. Tomo 1 y 2. CSEIIO; Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño; Plan Piloto-CMPIO; Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural; Coordinadora estatal de escuela de educación secundaria comunitaria indígena, Oaxaca.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2021). "El pensamiento comunal como horizonte de acción; aprender de la vida", en: Jiménez Naranjo, Y. (coord..). Compartencia de haceres campesinos, educativos y organizativos comunitarios para afrontar problemas comunes. Casa de las preguntas. Oaxaca. pp. 25-36

MARTÍNEZ, M.E., JIMÉNEZ, N. y VÁZQUEZ, R. (2019). "Kë'm ëy jujkyäjtén. La Universidad Comunal Ayuuujk", Ra Ximhai. Vol. 15, no. 4, pp. *8*5-94.

OLIVÉ, L. (2009). "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica", en: Olivé, L., Santos, B., Salazar, C., Antezana, L., Navia, W., Tapia, L., Valencia, Gl, Puchet, M., Gil, M., Aguiluz, M. & Suárez, H. Pluralismo Epistemológico. Muela del Diablo Editores, Comuna, Consejo Latinoamericano de ciencias sociales, CIDES-UMSA. La Paz, Bolivia. pp. 19-30.

PÉREZ, M. y ARGUETA, A. (2011). "Saberes indígenas y diálogo intercultural. Cultura Científica y saberes locales", Cultura y Representaciones sociales. *Vol. 6*, no. 10, pp. 31-56.

QUIJANO, A. (1993). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en: Edgardo Lander (comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO. Buenos Aires. pp. 201-246

RENDÓN, J.J. (2004). La comunalidad; modo de vida de los pueblos indios. CONACULTA, México.

SÁNCHEZ-ANTONIO, J. C. (2019). "Abrir las ciencias sociales: transmodernidad, pluralismo epistémico y diálogo mundial de saberes", Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 24, no. 86, julio-septiembre, pp. 32-46.

SANTOS, B. de S. (2007). "Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges", Review. Vol. *30,* no. 1, pp. 45-89.

SANTOS, B. de S. (2015). Epistemología del sur. Siglo XXI, México.

TUHIWAI, L. (2017). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. Editorial txalaparta, Navarra.

VÁSQUEZ, R. (2021). "Pensar y actuar desde otras metodologías comunales", en: Jiménez Naranjo, Y. (coord..). Compartencia de haceres campesinos, educativos y organizativos comunitarios para afrontar problemas comunes. Casa de las preguntas. Oaxaca. pp.37-42.

WALSH, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

BIODATA

Yolanda JIMÉNEZ NARANJO: Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada, profesora-investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. Ha sido docente de diferentes posgrados en universidades nacionales e internacionales. Su trabajo de investigación se centra en fortalecer una educación comunitaria-indígena centrada en la vida cotidiana de las comunidades donde se insertan las escuelas, en diálogo con sus formas políticas, económicas y cognitivas propias. Metodológicamente trabaja en pro de metodologías más horizontales, dialógicas y participativas con los mismos actores de estas iniciativas. En torno a este tema ha publicado diferente material en forma de artículos, capítulos de libro y libros. Para mayor información puede consultarse: http://web.iisuabjo.edu.mx/ptc/dra-yolanda-jimenez-naranjo/

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6614174
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial

Transdisciplinary research and participatory action research in a decolonial key

Juliana MERÇON
http://orcid.org/0000-0001-7249-1994
jmercon@uv.mx
Universidad Veracruzana, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6614174

RESUMEN

La investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa se definen fundamentalmente como propuestas teórico-metodológicas de creación colaborativa de conocimientos y acciones entre actores diversos para transformar realidades sociales y ambientales. En el presente artículo exploro las principales diferencias y convergencias de estas propuestas, señalando sus relaciones con el pensamiento decolonial y las epistemologías del sur. Finalizo el texto con una breve discusión de condiciones éticas, políticas y epistémicas que favorecen los procesos de investigación colaborativa transformadora.

Palabras clave: Colaboración, decolonial, epistemologías del sur, investigación transdisciplinaria, investigación-acción participativa.

ABSTRACT

Transdisciplinary research and participatory action research are fundamentally defined as theoretical-methodological proposals for the collaborative creation of knowledge and actions between diverse actors to transform social and environmental realities. In this article, I explore the main differences and convergences of these proposals, indicating their relationships with decolonial thinking and the epistemologies of the south. I end the text with a brief discussion of some ethical, political and epistemic conditions that favor transformative collaborative research processes.

Keywords: Collaboration, decolonial, epistemologies of the south, transdisciplinary research, participatory action research.

Recibido: 07-10-2021 ● Aceptado: 08-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

Un "vestigio" (vestigium) es un signo, una seña, una huella o algo que nos indica otro algo por medio de nuestra "inteligencia", que es nuestra capacidad de "escoger o leer entre" las cosas (*inter legere*). "Investigar" (*in vestigare)* significa buscar estos vestigios en el mundo y leer entre ellos, separando y eligiendo signos, construyendo nuevos significados como fruto de estas conexiones. La capacidad de buscar y leer vestigios nos constituye como humanos (aunque no se restrinja a nuestra especie) y es tan necesaria para nuestra existencia como nuestra capacidad de "aprender" (*apprehendere*) o aprehender los significados que nacen de estas lecturas que conectan las cosas.

Pese al carácter constitutivo de los procesos de aprendizaje e investigación en la experiencia humana y a su transversalidad en los múltiples ámbitos de la vida individual y colectiva, las sociedades organizadas bajo las consignas de la modernidad han convertido nuestras capacidades simbólicas en el objeto distintivo de dos instituciones: la escuela y la ciencia. Ambas corresponden a conjuntos normados de prácticas que se han sostenido mediante lo que Iván Illich (1977: p. 11) denominó las "profesiones deshabilitantes". Las y los pedagogos se han vuelto expertos/as del aprendizaje y hoy figuran como profesionales autorizados a determinar sobre qué, cuándo y cómo se debe aprender. Inteligencias colonizadas por la reciente invención histórica que es la escuela no reconocen fácilmente su propia capacidad de aprehender signos más allá de la escolarización. En complementariedad, la cultura dominante tiende a deslegitimar procesos no-escolarizados y formas de vida colectivas que cultivan otras formas y propósitos de aprendizaje. Similarmente, en las sociedades con aspiraciones modernas, la investigación se ha vuelto un monopolio de la ciencia. La construcción metódica y sistemática de sentidos se reconoce hoy como una atribución del "científico", un personaje histórico reciente que, antes de recibir este nombre en 1834, también se llamó "filósofo natural" y "hombre de ciencia" en Europa (Ross: 1991).

Descolonizar la investigación, las formas cómo inteligimos y aprendemos implica, en parte, reconocer la historicidad de la ciencia, evaluar los efectos deshabilitantes de su expansión, y construir caminos alternos, plurales y colaborativos, que nos permitan abordar y vivir de manera íntegra lo que la modernidad insiste en dicotomizar: naturaleza y cultura, sujeto y objeto, razón y emoción, hechos y valores, política y ciencia. La globalización de visiones y prácticas que disocian lo natural de lo social, promoviendo la conversión de bienes naturales en *commodities*, ha contribuido, además, a la alarmante pérdida de especies, ecosistemas y culturas humanas que enfrentamos. En un mundo cada vez más interconectado y más ontológicamente homogéneo, la visibilización, fortalecimiento y emergencia de formas de vida no hegemónicas son esenciales para un presente y un futuro biológica y culturalmente diverso y justo. Esta construcción de un mundo humano y no humano más amplio, *un mundo donde quepan muchos mundos*, encuentra en territorios colonizados y pueblos en resistencia experiencias clave que contribuyen tanto a mantener como a producir la diversidad biológica y cultural de la cual se beneficia toda la humanidad (Merçon *et al.*: 2019). En este sentido, la co-producción de conocimientos y acciones con, por y entre grupos históricamente subalternizados constituye una cuestión de carácter ético, político y epistémico que nos convoca a repensar los principios, métodos y fines del quehacer científico.

Este artículo pretende contribuir a esta discusión poniendo al centro de sus reflexiones a la investigación transdisciplinaria (ITd) y la investigación-acción participativa (IAP), dos corrientes teórico-metodológicas que vinculan, explícita e intencionalmente, conocimientos plurales y acciones colectivas con el propósito de atender problemas y generar transformaciones. La notable expansión de estas dos perspectivas y muchas otras formas de pensar y practicar la investigación colaborativa quizás indique que hemos empezado un cambio paradigmático en la acad emia hacia la alianza entre actores diversos para construir los mundos que queremos.

Pese a la innegable cercanía entre las propuestas que vinculan la producción colaborativa de conocimientos y la acción transformadora, algunas diferencias fundamentales nos permiten delinear limitaciones y potencialidades que se ponen a discusión en el presente trabajo. Con el fin de ampliar los horizontes de reflexión y acción de estos procesos político-epistémicos, exploro conexiones entre la ITd, la IAP, el pensamiento decolonial (Quijano: 2000; Escobar: 2007) y las epistemologías del sur (Santos: 2011). Finalizo este artículo con una breve discusión sobre el cultivo de la confianza, la creación de una visión común, y la transformación de prácticas e instituciones como condiciones clave que favorecen la investigación colaborativa.

INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINARIA (ITD)

La investigación transdisciplinaria busca
(a) comprender una parte relevante de la complejidad del problema,
(b) tomando en cuenta la diversidad de percepciones experienciales y científicas y
(c) conectando conocimiento abstracto y de casos específicos,
(d) para desarrollar conocimientos y prácticas
que promuevan lo que es percibido como el bien común.

Hoffmann-Riem *et al.* (2008, p. 8)

El término transdisciplinariedad fue primeramente acuñado por el psicólogo suizo Jean Piaget en 1970, en un seminario sobre interdisciplinariedad en las universidades (Bernstein: 2015; Klein: 2014). Sin que fuera este el tema central de su reflexión, Piaget (1972, p. 138) definió la transdisciplina como un sistema general o marco integrador sin límites claros entres las disciplinas. En diálogo con el planteamiento de Piaget, Erich Jantsch (1972a, 1972b) condujo el nuevo concepto al campo de la innovación educativa, proponiendo que este emergente modelo "sinepistémico" guiara la transición de un énfasis en la acumulación de conocimientos compartimentalizados a metodologías que promovieran la integración entre ciencia, educación y una verdadera aportación social. Estas dos visiones muestran como desde el inicio la transdisciplinariedad ha estado marcada por direcciones distintas y complementarias, nombradas por Klein (2014) como el discurso de la transcendencia epistemológica, por un lado, y el discurso de la resolución de problemas, por otro.

Pese al impacto de estas primeras discusiones, dos décadas pasaron hasta que los dos discursos fueran significativamente ampliados. En 1994, se realizó en Portugal el Primer Congreso Mundial sobre Transdisciplinariedad. Uno de sus productos fue la Carta de la Transdisciplinariedad, editada por Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu, y publicada por este último autor. Para Nicolescu (2002; 2010), la transdisciplina se fundamenta en la premisa de que existen diferentes niveles de realidad y en la lógica del tercero incluido. Desde esta perspectiva, más fuertemente teórica como lo reconoce Nicolescu (2008, p.12-13), se busca superar dicotomías arraigadas, como la separación entre sujeto y objeto, subjetividad y objetividad, y se enfatiza la construcción de conocimientos "*in vivo*" (en lugar de saberes "*in vitro*"). El prefijo "trans" denotaría aquí un nuevo tipo de conocimiento que está "entre, a través y más allá de las disciplinas" (Nicolescu: 2007, p. 78). Para el análisis posterior, nombraremos este discurso predominantemente teórico de 'transdisciplinariedad'.

En el mismo año del Primer Congreso Mundial sobre Transdisciplinariedad, Michael Gibbons et al. (1994) lanzaron el libro *La Nueva Producción de Conocimiento*. En este libro diferencian dos modos principales de producción científica: el modo 1, convencional, centrado en la ciencia básica, exclusivamente disciplinar e interdisciplinar; y el modo 2, emergente, caracterizado por un flujo constante entre lo teórico y lo práctico, y entre diferentes tipos de conocimiento.[1] El modo 2 es propiamente transdisciplinario, vinculado a contextos particulares de aplicación y orientado a la resolución de problemas. Esta noción de transdisciplina fue posteriormente desarrollada en un congreso internacional realizado en Zurich en el año 2000 (Häberli et al.: 2000), inaugurando lo que Julie T. Klein (2001) denomina la "escuela de Zurich", en contraste con "la escuela Nicolescuana".

Entre los desdoblamientos de la escuela de Zurich, está la definición que Daniel Lang et al. (2012, p. 26-27) ofrecen de la transdiciplinariedad como un "principio científico reflexivo, integrativo y orientado al método, que tiene el objetivo de generar transiciones o solucionar problemas societales y científicos por medio de la diferenciación e integración de conocimientos provenientes de varios campos científicos y no científicos".[2] Según los/as mismos/as autores/as, las fases iterativas y recursivas que reflejan la práctica transdisciplinaria son:

[1] Gibbons et al. (1994) se centran en ejemplos de producción de conocimientos entre academia, industria y gobierno. Es importante observar que esta configuración de actores no es predominante en procesos de colaboración transdisciplinaria en el sur global (Ayala-Orozco et al.: 2018).

[2] Traducción de la autora.

Fase A. Encuadre colaborativo del problema y conformación de un equipo de investigación colaborativa;

Fase B. Co-producción de conocimiento transferible y orientado a soluciones;

Fase C. (Re-)integración y aplicación del conocimiento producido a la práctica social y científica (Lang et al.: 2012).

Pese a que siga abierto el debate en torno a las características de la investigación transdisciplinaria, se pueden identificar algunos aspectos principales como:

- Construcción de consenso sobre el problema principal a ser abordado y las estrategias para transformarlo (Scholz: 2011)
- Aprendizaje mutuo entre ciencia y sociedad, y desarrollo de nuevas capacidades entre participantes de diferentes sectores (Scholz y Marks: 2001)
- Articulación entre procesos de investigación inter- o multidisciplinarios y discursos de múltiples actores (Scholz y Steiner: 2015)
- Desarrollo de conocimiento socialmente robusto sobre una cuestión, problema o caso específico del mundo real (Nowotny *et al.*: 2001)

Partiendo de la caracterización de la transdisciplina como marco teórico-metodológico enfocado en la transición o resolución de problemas, propusimos en trabajos anteriores el concepto de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad (CTS) para referirnos a aquellos procesos que aúnan diferentes formas de conocimiento, prácticas y valores con el fin de producir entendimientos más amplios y acciones más efectivas con los cuales se logre un manejo más sustentable de los territorios (Merçon et al.: 2018a; 2018b). El énfasis que hemos atribuido a la co-construcción de saberes, prácticas y también de poderes orientados a la transformación se basa, en gran medida, en la perspectiva político-epistémico de la investigación-acción participativa, acercando esta visión transdisciplinaria al tercer tipo de discurso propuesto por Klein (2014): el discurso de la transgresión. Desde esta perspectiva, no se trata de realizar una integración instrumental de conocimientos sino de co-construir un proceso capaz de criticar, re-imaginar y transformar las relaciones de poder y, por ende, el *status quo*.

El diálogo entre la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa reúne a dos tradiciones epistemológicas que comparten diversas premisas y cuyas principales diferencias quizás correspondan a los tipos de actores y contextos implicados. Antes de pormenorizar algunos puntos de encuentro y distanciamiento entre ambas perspectivas, se presenta a continuación una breve contextualización histórica y características de la investigación-acción participativa.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP)

> Es ésta una tarea esencial que nos atañe a nosotros y a muchos más,
> una tarea en la que el mejor y más constructivo conocimiento académico
> se pueda subsumir con una pertinente y congruente ciencia popular y tradicional.
> (…) Parece importante perseverar en esta tarea,
> a fin de producir una ciencia que en verdad libere un conocimiento para la vida.
>
> Rahman y Fals Borda (1992, p. 19)

Kurt Tsadek Lewin (1948) fue el primero quien utilizó el término “investigación acción” para referirse al tipo de investigación que busca conocer las condiciones y efectos de las varias formas de acción social y conducir a la acción colectiva transformadora. Perseguido durante el régimen nazista, Lewin dejó su trabajo en psicología Gestalt y teoría de grupos en la Universidad de Berlín para radicarse en Estados Unidos, donde sostuvo intercambios con el filósofo John Dewey (1923) y trabajó con Jacob Levy Moreno (1951), el psiquiatra creador de la corriente del psicodrama. En la propuesta epistemológica de Lewin ya estaban contenidos algunos de los principios de lo que más tarde sería la investigación-acción participativa (IAP), como por ejemplo, la participación directa de investigadores/as en los procesos investigados y el uso de múltiples métodos para promover interacciones democráticas (Boog: 2003).

Sin que hubiera una estrecha conexión con los planteamientos de Lewin, al inicio de la década de 70 varias experiencias alrededor del mundo enlazaban el quehacer académico y la acción social orientada a la transformación de situaciones de opresión e injusticia (Rahman y Fals Borda: 1992). Este era el caso del Bhoomi Sena (Ejército de la Tierra) en Maharashtra, India, con procesos de tomas pacíficas de tierra en las que participaba el científico social Kaluram Dhodade, formulador de principios de la investigación participativa para la acción (Rahman: 1984). En la aldea de Bunju, Tanzania, la inmersión participativa de la antropóloga Marja Liisa Swantz (1975) se tornó una referencia de investigación alternativa en África y otros continentes. En Latinoamérica, la investigación para la transformación social tuvo como aliados importantes movimientos educativos y culturales. La propuesta de educación popular de Paulo Freire (1970), basada en formas de aprendizaje horizontales y emancipatorias, fue clave para el giro político-epistemológico de la emergente investigación-acción participativa. De igual manera, los trabajos de Guillermo Bonfil Batalla (1987), Rodolfo Stavenhagen (1976) y Pablo González Casanova (2004) re-orientaron los rumbos de las ciencias sociales por medio de la crítica a las prácticas colonialistas de la academia (Fals Borda: 1999).

Con el propósito de ir más allá de la psicología social de Lewin y de las teorías liberales de la participación, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1970, 1990) se enfocó al desarrollo de la investigación-acción participativa (IAP) como proceso capaz de reunir, por un lado, la sistematicidad de la ciencia y, por otro, los conocimientos y acciones de poblaciones marginadas. Para eso, relata Fals Borda (1999) que se encontró con tres retos fundamentales en torno de los cuales se esbozaron algunas características de la IAP:

Las relaciones entre ciencia y ética

La IAP requiere del reconocimiento de que la ciencia es una construcción social que puede y debe ser orientada a la producción de saberes útiles para resolver causas justas. Este proceso epistémico es más efectivo si se basa en la convergencia del pensamiento popular, tradicional y científico, con un rescate crítico de conocimientos empíricos que al mismo tiempo evita las trampas de la apología del populismo. Por razones éticas, se prioriza el trabajo con grupos más vulnerables, marginados y afectados por diferentes tipos de injusticias. Fals Borda (1999) advierte que la pretensión de neutralidad y objetividad absoluta corresponde, muchas veces de manera involuntaria, a una postura de apoyo al *status quo* o al orden social hegemónico. En este sentido, la descolonización constante de formas de pensamiento y conducta arraigadas, adquiridas mayormente por medio del proceso educativo, se torna una tarea fundamental del/a investigador/a.

La dialéctica entre teoría y práctica

Fals Borda (1999) narra que su compromiso con la acción transformadora detonó un proceso de búsqueda de una estructura basada en la praxis que, sin ignorar las reglas de la ciencia, pudiera dar suporte a la IAP. En contraste con la gran masa de datos utilizados para fines explicativos por medio de procesos tecnológicos y perspectivas cientificistas, desde la IAP se construía conocimiento con un involucramiento cercano de los/as investigadores/as con actores diversos y situaciones reales. La acción directa y la primacía de lo práctico presentaban dilemas que se suavizaron para Fals Borda cuando se encontró con un fragmento escrito por el filósofo Francis Bacon en 1607. Decía Bacon que "los resultados prácticos no son sólo una forma de mejorar condiciones, sino también una garantía de la verdad (…). La verdad se revela y establece más por el testimonio de las acciones que a través de la lógica o hasta de la observación" (Bacon citado en Fals Borda: 1999, p. 5). El principio de que el conocimiento se valida por el mejoramiento de la práctica es también compartido por educadores/as populares, para quienes la praxis, o realización práctica de la teoría, ocupa un lugar central en su epistemología (Mesquida: 2011).[3] Para Fals Borda, el foco en la praxis no implica, sin embargo, que no se apliquen diversos métodos y criterios pertinentes de validez para asegurar que los conocimientos generados sean rigurosos, además de pertinentes.

[3] Kurt Lewin también decía que "la mejor manera de comprender algo es intentando cambiarlo" (citado en Greenwood and Levin, 1998, p. 19).

La vinculación sujeto-sujeto

A partir de la crítica a la distinción positivista entre sujeto y objeto, y también a la cosificación de sujetos y mercantilización de fenómenos que ocurren en la investigación convencional y políticas desarrollistas, la IAP propone la deconstrucción de la arrogancia académica y la construcción de relaciones más horizontales, pese a las estructuras de poder vigentes. Fals Borda (1999) plantea que la vinculación sujeto-sujeto como seres "sentipensantes"[4], cuyos diversos conocimientos y puntos de vista son considerados conjuntamente, es lo que permite definir una participación auténtica, distinta de formas manipuladoras e instrumentales. Este principio de horizontalidad se refleja en los acuerdos generados en torno a las cuestiones a conocer y en relación a las cuales actuar, en la construcción conjunta de instrumentos y métodos, en la devolución sistemática por medios diversos y accesibles, y la acción compartida (Fals Borda: 1987).

En la actualidad, un gran número de corrientes desarrollan trabajos teóricos y prácticos en torno a la investigación acción, investigación participativa e investigación-acción participativa en diferentes países (Bradbury: 2015; Kindon *et al.*: 2007, Dick: 2011).[5] Algunas perspectivas se enfocan a empresas, organizaciones e instituciones educativas mientras otras realizan sus prácticas en contextos comunitarios urbanos y rurales. En Latinoamérica y en la Península Ibérica, algunas de las corrientes más afines a los principios planteados por Fals Borda han sido desarrolladas por Oscar Jara (1994; 2012), con la propuesta de *sistematización de experiencias*, y por Tomás R. Villasante (2006a; 2006b) con la *sociopraxis*, que también se basa en aportaciones de la teoría de redes, ecologismo popular y paradigmas de la complejidad.

En México, una importante escuela de investigación con principios afines a los de la IAP es la que tiene como referente al maestro Efraím Hernández Xolocotzi (1998). El maestro Xolo denominaba la investigación que realizaba con poblaciones campesinas "investigación de huarache". Dedicada al estudio de la tecnología agrícola tradicional (TAT), la investigación de huarache es aquella que

> (…) empieza por las bases, que va al terreno de los hechos (…), con la gente que está realizando las acciones; aquella que, con toda la humildad del caso, aprende o trata de aprender de esa gente; aquella que está consciente de que muchas veces nuestra aculturación nos frena, nos inhibe e impide de que aprendamos muchas cosas que están en realidad a nuestro alcance (Hernández Xolocotzi, 2007, p. 113).

Este aprendizaje más amplio, que tiene por base el aprecio de la cultura, valores y conocimientos campesinos tradicionales, también depende, nos dice el maestro Xolo, de la aportación de otras disciplinas, como la antropología, la historia, la sociología y la economía (Hernández Xolocotzi, 2007; Ortega Paczka, 2013; León *et al.,* 2013). La investigación de huarache, así como la IAP, se define por un estrecho vínculo ético-político con las poblaciones marginadas y sus conocimientos subalternizados por la cultura hegemónica.

INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINARIA E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN DIÁLOGO

El posicionamiento ético y político que vincula practicantes de la investigación-acción participativa con poblaciones más vulnerables por medio de procesos de construcción de conocimiento y acción corresponde a uno de los rasgos más distintivos de esta corriente epistemológica. El trabajo colaborativo con grupos marginados también ocurre entre practicantes de la investigación transdisciplinaria (Van Breda y Swilling, 2018; Nicolay y Fliessbach, 2012), sin embargo, esta elección valorativa no constituye un aspecto que la defina. Estas diferencias son relevantes considerando que la conformación de diferentes configuraciones actorales en procesos de co-construcción de conocimiento no solamente se basan en premisas distintas como también conllevan a distintos impactos (Pain *et al*., 2011).

---

[4] El término "sentipensante" fue empleado originalmente por un pescador de las ciénagas del Río Magdalena quien, en diálogo con Fals Borda, le explicó que son sentipensantes porque "actúan con el corazón pero también emplean la cabeza; y cuando combinan las dos cosas así son: sentipensantes" (video de Fals Borda (2017): https://www.youtube.com/watch?v=mGAy6Pw4qAw).

[5] Una gran parte de estos procesos actuales derivan del trabajo realizado, en la década de 90 y primera década del nuevo milenio, por Budd Hall en Canadá, Robert Chambers y Peter Reason en el Reino Unido, Stephen Kemmis in Australia, Davydd Greenwood y Yvonna Lincoln en Estados Unidos, Morten Levin en Escandinavia, Michael Schratz in Austria y Rajesh Tandon en India.

Pese a la cooptación de la noción de participación e investigación participativa por empresas y organismos internacionales que financian proyectos de desarrollo (Rahman y Fals Borda: 1992; Jordan, 2009; Cooke y Kothari, 2001), quizás el riesgo de que proyectos transdisciplinarios contribuyan, inadvertidamente o no, a mantener o fortalecer estructuras de desigualdad y dominación político-económica es aún mayor que aquel con el que también se enfrenta la IAP. Colaboraciones ("partnerships") desarrolladas entre universidades y corporaciones transnacionales bajo la bandera de la investigación transdisciplinaria comprueban estos riesgos (Leach *et al.*, 2005; Toomey *et al.,* 2015). Considerando que ningún actor aislado puede "vencer la carrera contra la insustentabilidad", la investigación transdisciplinaria ha sido adoptada, por ejemplo, para fortalecer la sustentabilidad de corporaciones, la cual es definida como "la realización exitosa de aspectos que integran lo ecológico, lo social y lo económico desde una visión orientada al mercado" (Schaltegger *et al.,* 2013, p. 220-221).[6]

En trabajos anteriores hemos discutido sobre la diferencia entre las configuraciones actorales de procesos de ITd realizados en el norte y en el sur global. La realización de talleres de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad (CTS) con equipos multi-sectoriales de diversas regiones de México nos permitió constatar que la minoría de los grupos incluyen a actores de instituciones de gobierno y de empresas (Ayala-Orozco *et al.*, 2018; Merçon *et al.*, 2018). Mientras una gran parte de los proyectos de ITd en el norte preconizan la llamada "triple hélice" universidad-industria-gobierno (Leydesdorff y Etzkowitz: 1996), un número significativo de procesos de CTS en México se constituyen por medio de alianzas entre academia, organizaciones de la sociedad civil y comunidades rurales o urbanas. Principios y prácticas de CTS se vinculan, de múltiples maneras, con la educación popular y la IAP, lo que nos posibilita pensar que la práctica de la investigación transdisciplinaria en México y en otros países latinoamericanos es positivamente potencializada por este hibridismo (Ayala-Orozco *et al.*, 2018).[7]

En este esfuerzo comparativo entre la ITd y la IAP también se encuentra el debate en torno a nociones de validez y rigor científico disputadas por diferentes tradiciones disciplinares. La ITd constituye un discurso creciente en las ciencias de la sustentabilidad, donde predominan las prácticas epistémicas de las ciencias naturales, mientras la IAP suele practicarse por científicos/as sociales y educadores/as populares. La atribución de una supuesta tensión entre rigor y relevancia social en la IAP (Argyris y Schön: 1989) se explica, parcialmente, por su énfasis en metodologías cualitativas, desconocidas o consideradas menos rigurosas por algunas disciplinas. Pese a algunas diferencias en sus premisas epistemológicas, ambas ITd e IAP se encuentran permanentemente con el desafío de construir conocimientos relevantes, legítimos y efectivos, desde la integración de diferentes perspectivas y formas del saber (Belcher *et al*., 2016; Grønhaug y Olson: 1999; Cahill, 2007).

Con el propósito de mapear diferentes aspectos que configuran la ITd y la IAP, presentamos a continuación una tabla que promueve un cierto ejercicio comparativo. Las ideas expuestas no agotan la multiplicidad de elementos relevantes para conocer y comparar las corrientes en cuestión, sino que señalan algunos componentes que se abren a discusión.

Corriente epistémica	**Transdisciplinariedad** (Td1)	**Investigación transdisciplinaria** (Td2)	**Investigación-acción participativa** (IAP)
Enfoque	Teórico	Metodológico	Ético-político (*praxis*)
Tipo de discurso (basado en Klein, 2014)	Transcendencia epistemológica	Resolución de problemas	Transgresión o transformación del *status quo*
Tradición filosófica	Constructivismo Fenomenología	Pragmatismo	Marxismo Fenomenología
Contexto geopolítico de surgimiento	Europa (Suiza y Francia)	Europa (Suiza)	América Latina (Colombia)

[6] Traducción de la autora.
[7] Discutiremos este tema de manera más detallada en el apartado subsecuente.

Campo de conocimiento predominante	Filosofía de la ciencia (epistemología)	Ciencias de la sustentabilidad	Ciencias sociales (sociología)
Relaciones entre tipos de conocimiento	Relaciones entre, a través y más allá de las disciplinas académicas (énfasis intracientífico)	Integración entre diferentes tipos de conocimiento	Integración entre diferentes tipos de conocimiento, con inclusión de saberes subalternizados
Proponentes y exponentes	Piaget (1972) Morin (2008) Nicolescu (2002; 2008)	Gibbons et al. (1994) Klein et al. (2001) Hadorn et al. (2008) Lang et al. (2012)	Fals Borda (1970) Oscar Jara (1994) Villasante (2006) Torres Carrillo (2009)
Discursos afines	- Teoría de la complejidad - Física cuántica	- Teoría de sistemas - Triple Hélice	- Pensamiento Decolonial - Epistemologías del Sur
Fortalezas	- Fundamentación teórica - Pensamiento anti-dicotómico - Crítica a la educación	- Reconocimiento creciente en varios sectores - Alto número de publicaciones - Incidencia en políticas públicas y empresas	- Explicitación de posicionamiento ético y político - Poder de abajo hacia arriba
Fragilidades y riesgos	- Lenguaje filosófico abstracto y poco accesible - Dificultades para la operativización - Baja incidencia en procesos amplios de transformación social	- Poca reflexión crítica sobre relaciones de poder y dominación - Alianzas con gobierno e industria pueden contribuir a mantener o fortalecer estructuras de poder	- Bajo número de publicaciones científicas - Pocas alianzas con gobierno e industria, baja incidencia en políticas públicas y sector privado
Potencialidades y oportunidades	- Mayor conexión con experiencias concretas, descripción y análisis de casos - Mayor incidencia en estructura universitaria	- Mayor politización de la Td desde perspectivas críticas e interculturales - Inclusión de conocimientos subalternizados	- Aumento en número de publicaciones y difusión de experiencias - Mayores conexiones con el poder gubernamental

Tabla 1. Diferencias entre la transdisciplinariedad, la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa. Las líneas intermitentes indican la permeabilidad y posible complementariedad entre las tres corrientes teórico-metodológicas.

El énfasis teórico, metodológico o ético-político de las corrientes anteriormente descritas revelan algunas de sus principales fortalezas y debilidades, así como puntos de potencial cambio para su fortalecimiento. Sin embargo, el carácter generalista de este tipo de descripción omite la gran riqueza de experiencias reales, en las que muchas veces se combinan aspectos provenientes de diferentes tradiciones teórico-metodológicas. A partir de una consideración crítica de las limitaciones y potencialidades tanto de estas corrientes de investigación como de cada contexto de colaboración, pueden emerger formas híbridas, que toman los aspectos más pertinentes de las diferentes propuestas académicas para adaptarlas a la complejidad de las experiencias concretas.

Las sinergias entre la investigación transdisciplinaria y la investigación-acción participativa han sido fructíferamente exploradas por diversos autores y autoras, algunos/as de los/as cuales han denominado su enfoque "investigación-acción transdisciplinaria" (Stokols: 2006; Palavizini: 2012; Mathez-Stiefel: 2013) o "investigación-acción participativa transdisciplinaria" (Mitchell y Ross: 2016; Campos et al.: 2016; Núñez Madrazo: 2018; Alatorre-Frenk: 2021). En la base común que posibilita las diversas formas de vínculo entre la ITd y la IAP, están la inconformidad ante la situación ecológica y social actual, el reconocimiento de la necesidad de unir esfuerzos entre actores diversos para transformar la realidad, y la construcción de métodos orientados a reunir, en un mismo proceso, una diversidad de conocimientos y acciones.

Desde las diferencias previamente señaladas, en procesos que incluyen elementos de ambos discursos, la ITd aporta, por ejemplo, relevantes desarrollos teóricos, un fuerte llamado a la colaboración inter-sectorial o entre diferentes comunidades de práctica, una lectura atenta de las diferentes lógicas que constituyen los diferentes sectores sociales, además del cuidado con la trazabilidad de los procesos. Complementariamente, la IAP contribuye con su apelo ético y con su visión política hacia las asimetrías de poder y la necesidad de transformarlas, con metodologías participativas que buscan incluir a las voces menos escuchadas, y con un cuestionamiento vivo de las formas colonizadoras de la academia.

UN DIÁLOGO CON LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR Y EL PENSAMIENTO DECOLONIAL

"Entiendo por epistemología del sur
el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos,
científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento,
a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales
que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones
causadas por el capitalismo y por el colonialismo".

Boaventura de Sousa Santos: 2011, p. 35

La epígrafe muestra claramente la pertenencia de la IAP a lo que más recientemente se denominó *epistemologías del sur*. La metáfora geográfica presente en este concepto, así como en las nociones de norte global y sur global, busca evadir las distinciones entre primero y tercer mundo, y entre países desarrollados y no desarrollados, para referirse a la marginación y sufrimiento que viven principalmente las poblaciones del hemisferio sur. Este *sur* metafórico también se expresa en el norte, por medio de grupos excluidos, como son las y los inmigrantes sin documentos, personas desempleadas, las minorías étnicas y religiosas, las víctimas de sexismo, homofobia y racismo. De igual manera, el *norte* también está presente en países del sur, correspondiendo a las élites locales y los procesos de explotación y dominación de otros grupos sociales (Santos: 2011). Esta aclaración nos permite argumentar que la ITd, originaria de Europa y ampliamente practicada en el norte global, puede también incluir a actores y formas de conocimiento marginados, resaltando la presencia de las epistemologías del sur también en contextos del hemisferio norte. En este sentido, una vía promisoria ha sido la perspectiva de una ITd "culturalmente sensible" (Vilsmaier *et al.*: 2017; Vilsmaier: 2017).

Considerando el paso de cinco décadas desde el surgimiento de la IAP y de la ITd, así como su intención de transformación de medios y fines de la ciencia, la integración de desdoblamientos críticos más recientes, provenientes especialmente de las epistemologías del sur y del giro decolonial (Escobar: 2007; Walsh: 2007; Santos: 2010; Grosfoguel: 2013), se vuelve crucial para el fortalecimiento teórico-metodológico, ético y político de estas corrientes epistémicas. Aplicados a la ITd y la IAP, el enfoque decolonial y las epistemologías del sur fortalecen el reconocimiento del pluralismo epistémico (Olivé: 2009) y la interculturalidad crítica (Walsh: 2012), por medio del análisis de diferentes formas de asimetría que suelen constituir los procesos de co-construcción del conocimiento, teniendo en cuenta las varias escalas, posiciones actorales y actos por los que se manifiesta el poder.

El enfoque decolonial permite resignificar el colonialismo, ampliando su sentido como hecho histórico caracterizado por conquistas ultramarinas a una serie de procesos de dominación y explotación que continúan ocurriendo a diversas escalas. Desde esta perspectiva, relaciones colonialistas se manifiestan entre pueblos de diferentes continentes, entre el Estado y pueblos o minorías presentes en el territorio nacional (Casanova: 2006), entre grupos e individuos bajo un mismo o diferentes modelos culturales, así como también por medio de procesos de inferiorización y deshumanizanición, produciendo invisibilización o la "no existencia del ser" (Fanon: 1974). La colonialidad del poder, manifiesta en la categoría mental de raza, actúa también subordinando diversas expresiones productivas al trabajo asalariado y al mercado mundial (Quijano: 2000). La explotación mercantil que reduce la naturaleza a una fuente de recursos económicos es también teorizada como una forma de colonialidad (Alimonda: 2011; Escobar: 2014).

¿Cómo se manifiesta la colonialidad epistémica? La colonialidad del saber se expresa, parcialmente, a través de la deslegitimación y exclusión de múltiples formas de conocimiento. Boaventura de Sousa Santos (2010) sugiere que la producción activa de la ausencia o invisibilidad de conocimientos subalternizados se basa en la aplicación sistemática y articulada de cinco lógicas dominantes:

1. Monocultura del saber: Transforma la ciencia moderna en detentora de los criterios únicos de verdad. Lo que la ciencia no reconoce o no legitima se vuelve inexistente y toma la forma de ignorancia o de incultura.
2. Monocultura del tempo lineal: Se basa en la idea de que la historia tiene sentido y dirección únicos, ya conocidos y denominados progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización. Esta lógica produce ausencia declarando atrasado, subdesarrollado, primitivo, tradicional o premoderno todo lo que no se guía por su norma temporal.
3. Lógica de la clasificación social: Se naturalizan las diferencias jerárquicas o desigualdades por medio de la distribución de las poblaciones en categorías de clasificación racial y sexual. La no existencia es aquí producida como inferioridad insuperable, en tanto que natural.
4. La lógica de la escala dominante: En la modernidad occidental la escala dominante aparece en términos de lo universal y lo global. El universalismo y más recientemente la globalización se imponen como lo que torna invisible las otras realidades que dependen de contextos específicos. Éstas son consideradas particulares, locales o vernáculas, y sin importancia.
5. Lógica productivista: Se asienta en la monocultura de los criterios de productividad capitalista y en el crecimiento económico como objetivo racional. La productividad como criterio se aplica a la naturaleza (máxima fertilidad, producción y rentabilidad) y al trabajo humano (máxima generación de lucro). Aquí la inexistencia es producida bajo la forma de lo improductivo, ocioso, estéril o con bajo rendimiento (Santos: 2010, p. 22-14).

La descolonización de la investigación se destina a deconstruir estas lógicas productoras de ausencias a través de la visibilización y legitimación de actores/as, conocimientos, prácticas y valores rechazados por formas epistémicas dominantes[8] para así ampliar el espectro de alternativas en la creación de nuevas realidades. Desde esta perspectiva, el "diálogo de saberes" (Leff: 2003; Kurlat *et al.*: 2021) y el "diálogo de vivires" (Merçon *et al.*: 2014) se vuelven procesos primordiales para la escucha mutua y la co-construcción de conocimientos, acciones y poderes. En una investigación que busca descolonizarse se sustituye la productividad y la acumulación de conocimientos por el cuidado de las relaciones, con tiempos y formas propios; la linealidad positivista cede lugar a la ética como principio que guía la colaboración y la co-creación de caminos alternos. La objetividad pasa a depender de la calidad de la dimensión subjetiva y de la experiencia implicada de actores/as concretos/as que no omiten su posición como productores/as de conocimiento (Santos: 2010).

La inclusión y participación activa de actores diversos en la co-producción de conocimientos, prácticas y poderes por medio de la ITd y la IAP reflejan el potencial que tienen estas corrientes como procesos que favorecen una mayor "justicia cognitiva" (Santos y Meneses: 2014). La inclusión de conocimientos subalternizados y la participación de actores que cultivan estos saberes en la construcción de alternativas para la vida colectiva constituyen, indudablemente, valiosas oportunidades epistémicas, éticas y políticas. La co-creción de estas potencialidades emancipatorias y creadoras de nuevas relaciones entre humanos, y entre humanos y naturaleza dependerá de nuestra capacidad sensible y (auto-)crítica para identificar y transformar los procesos de dominación y exclusión que estructuran, explícita y tácitamente, las prácticas epistémicas, académicas y no académicas.

[8] Este proyecto es afín a la investigación genealógica propuesta por Foucault (1979), para quien los conocimientos, los valores y las identidades sociales son productos de las relaciones de poder; estudiar aquello que está "sin historia" es mostrar las huellas del poder sobre la verdad, la necesaria relación entre saber y poder.

CONDICIONES ÉTICAS, POLÍTICAS Y EPISTÉMICAS PARA UNA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA TRANSFORMADORA

Nadie es un completo experto o experta en investigación transdisciplinaria o investigación-acción participativa. El aprendizaje sobre estas formas de trabajo, o "filosofías de vida", dirían Rahman y Fals Borda (1992), es interminable. Aprender sobre las tradiciones epistémicas que conjugan conocimiento y acción puede incluir a esfuerzos como el que motiva este texto, conduciéndonos a diálogos entre ITd, IAP y corrientes emergentes, como el pensamiento decolonial y las epistemologías del sur. Sin embargo, el aprendizaje más significativo es ciertamente aquél que se construye en las experiencias prácticas a que estas propuestas teórico-metodológicas nos inspiran. Para participar en estos procesos de construcción de lo común entre diferentes y contribuir a que este tipo de experiencia se vuelva más frecuente, entran en juego una serie de condiciones interrelacionadas, de las cuales destacaré tres:

Cultivar confianzas

La confianza es una condición fundamental en procesos de colaboración. No es algo dado sino una construcción compleja y cíclica, que depende de múltiples factores (Vangen y Huxham: 2003). En este tejer continuo, delicado e imprevisible de los lazos de colaboración, intervienen actos y estereotipos basados en clasificaciones sociales arraigadas (clase, género, etnia, edad, ocupación, etc.), además de experiencias previas que nos predisponen o no a la actitud de apertura y seguridad que denominamos confianza. Vínculos entre comunidades, academia, organizaciones de la sociedad civil, gobierno, empresas, medios de comunicación y otros grupos se configuran comúnmente como relaciones unilaterales, asistencialistas, instrumentales y/o poco respetuosas. En todos los casos, la confianza suele ser fortalecida cuando se generan diálogos más simétricos y con el tiempo necesario para construir entendimientos compartidos; se explicitan con honestidad los intereses que convocan a cada quien a la colaboración; se construyen acuerdos claros sobre los roles y responsabilidades de las y los participantes; y se encuentran formas consensuadas respecto a los procesos de toma de decisiones y otros aspectos del trabajo. El diálogo también es el ámbito para evaluar efectos, proponer nuevos procedimientos y rehacer acuerdos. Estas medidas no impiden la emergencia de conflictos, sin embargo, el reconocimiento de que la conflictividad es constitutiva de los procesos colectivos y la toma de acuerdos desde un principio sobre cómo proceder en estas situaciones pueden contribuir, igualmente, a aumentar la confianza entre colaboradores/as en procesos de ITd e IAP (Alatorre Frenk *et al.*: 2016; Vangen y Huxham: 2003).

Construir visiones comunes, conocimientos, acciones y poderes colectivos

En estudios participativos previos, visiones e intereses divergentes entre actores y sectores fueron identificados como la principal dificultad encontrada en procesos de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad (Merçon *et al.*: 2018). Miembros de diversos equipos de colaboración mencionaron que los objetivos, prioridades e intereses discordantes generan tensiones, participación asimétrica y falta de confianza entre actores. Aunado a lo anterior, en muchos casos están las dificultades referentes a la construcción de puentes dialógicos entre distintas visiones de mundo, lo que puede expresarse especialmente en colaboraciones con miembros de pueblos indígenas y comunidades tradicionales (Kurlat *et al.*: 2021). Para atender a los desafíos vinculados con la construcción de una visión común entre diferentes, integrantes de procesos colaborativos destacan la importancia de visibilizar los puntos de convergencia; formalizar la colaboración y desarrollar una identidad colectiva; definir objetivos que expresen con claridad lo que se pretende lograr colectivamente; formar alianzas estratégicas; integrar redes de intercambio y apoyo; implementar mecanismos que fomenten la participación horizontal de mujeres, jóvenes y otros miembros de grupos minoritarios; así como hacer uso de medidas de prevención, atención y transformación de conflictos (Merçon *et al.*: 2018; Ayala-Orozco *et al.*: 2018; Alatorre Frenk *et al.*: 2016; Lobato *et al.*: 2021). Hemos aprendido que la construcción de visiones comunes está directamente asociada a la construcción de conocimientos, acciones y poderes colectivos orientados al cambio socioambiental. Estos saberes, acciones y poderes abarcan diferentes formas y niveles de incidencia, incluyendo cambios conceptuales, actitudinales y prácticos, tanto personales, grupales, institucionales y comunitarios como, en algunos casos, societales (Alatorre Frenk y Agustín Orozco: 2021).

Transformar prácticas e instituciones

Los procesos enmarcados por la ITd y la IAP suelen generar transformaciones significativas en las prácticas que sostienen la colaboración. Estos cambios muchas veces se vuelven condiciones para el seguimiento y mayor impacto de estos procesos. Entre estos cambios prácticos que se presentan como efecto y condición de la colaboración, señalamos algunos que han sido identificados como estratégicos (Merçon *et al*.: 2018; Ayala-Orozco *et al*.: 2018; Alatorre Frenk *et al*.: 2016) para los siguientes campos de acción:

Gestión de proyectos: asegurar que la planeación, el monitoreo y la evaluación se realicen de manera participativa; comenzar con proyectos pequeños y concretar planes de beneficio común; buscar retroalimentación externa; documentar y sistematizar los procesos; instituir mecanismos transparentes de rendición de cuentas.

Comunicación: construir un lenguaje común; asegurar la traducción y promover el aprendizaje de lenguas en contextos multilingües; acordar medios, espacios y formas de comunicación con vistas a abarcar diferentes actores; informar y difundir de manera clara, suficiente y adecuada, de acuerdo con lo discutido en asambleas y grupos; crear espacios de diálogo multi-actoral que fomenten una participación plural y horizontal.

Capacitación y aprendizaje: establecer espacios y procesos que promuevan el aprendizaje de nuevos saberes y habilidades relevantes, como los referentes a la facilitación de procesos participativos (Cristóbal *et al*.: 2021); fomentar el aprendizaje mutuo por medio de herramientas participativas que contribuyan a la gestión del proceso (Vilsmaier *et al*.: 2015); implementar procesos de análisis colectivo como mapeo social, línea del tiempo, evaluación multi-actoral, etc.; solicitar asesoría (jurídica, técnica, pedagógica, etc.) para atender necesidades particulares (Merçon *et al*.: 2018; Ayala-Orozco *et al*.: 2018; Alatorre Frenk *et al*.: 2016).

Estas prácticas colaborativas muchas veces instituyen dinámicas que contribuyen a la transformación de organizaciones de la sociedad civil, de la academia, instancias comunitarias y del gobierno, además de incidir sobre el *modus operandi* de redes ciudadanas y movimientos sociales. El desafío clave de crear y sostener mecanismos fundamentados en principios de participación plural y colaboración simétrica desde una perspectiva decolonial se acentúa en ámbitos institucionales que operan bajo otras lógicas. En la academia, por ejemplo, la rigidez de plazos pre-establecidos, la exclusión de grupos actorales portadores de conocimientos tradicionales y populares, la dicotomía entre teoría y práctica, y el enfoque individualista pueden ceder lugar a formas que preconizan la colaboración en procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y vinculación a través de varios caminos, como: el intercambio de conocimientos y experiencias entre proyectos político-pedagógicos que operan desde la ITd e IAP; la experimentación creativa de maneras colaborativas de construir conocimiento y acción con grupos históricamente marginados; la sistematización y evaluación crítica de procesos educativos; y la participación en foros y redes con visiones y prácticas afines para fortalecer aprendizajes y nuevos procesos de experimentación (Hensler *et al*: 2021). En todos los ámbitos, y especialmente en la academia, la creación y sostenimiento de procesos de ITd e IAP pasan por la descolonización de concepciones y prácticas vinculadas al conocimiento.

La co-construcción de actitudes, acciones y conocimientos que operan como condiciones éticas, políticas y epistémicas para una investigación colaborativa decolonial transformadora se manifiesta como un proceso continuo, reiterativo, a la vez potente y falible. La ITd y la IAP, así como otras formas de investigación colaborativa, dependen del cuidado que sus practicantes dispensan a estas condiciones. Considerando la fuerza dominante de las prácticas colonialistas que estructuran invisiblemente las relaciones interpersonales, intergrupales e institucionales, este cuidado para cultivar confianzas, construir lo común y transformar la realidad desde la colaboración entre diferentes es de por sí una expresión de rebeldía y un camino hacia la emancipación. En este sentido, la reflexividad y la acción orientadas hacia el mundo se expresan también como autoreflexividad y agencia transformadora de una misma y del colectivo colaborador. La transformación que la ITd y la IAP aspiran realizar en el mundo empieza en los propios procesos de colaboración, en las relaciones y prácticas decoloniales que los distinguen de otras formas de construir conocimiento y acción.

Agradecimientos

Agradezco a Ulli Vilsmaier, Gerardo Alatorre Frenk y Loni Hensler por sus aportaciones críticas al presente artículo. También agradezco a las y los colegas del nodo de transdisciplina de la Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad de México por su inspiración en estos varios años de trabajo colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

ALATORRE-FRENK, G. (2021). "Juntos desde la diferencia para cuidar lo común. Aprendizajes de la IAP transdisciplinaria", en: Merçon, J. (coord.), *Transdisciplinariedad e Investigación-Acción Participativa. Conocimiento y acción para la transformación.* Copit Arxives-UNAM. México.

ALATORRE-FRENK, G. y AGUSTÍN OROZCO, J.M. (2021). "Dimensiones y niveles de incidencia política en el tránsito hacia la sustentabilidad", en: Merçon, J. (coord.), *Transdisciplinariedad e Investigación-Acción Participativa*. *Conocimiento y acción para la transformación.* Copit Arxives-UNAM. México.

ALIMONDA, H. (2011). "La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política Latinoamericana", en: Alimonda, H. (coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina.* CLACSO. Buenos Aires. pp. 22-58.

BELCHER, B. M., RASMUSSEN, K. E., KEMSHAW, M. R., & ZORNES, D. A. (2016). "Defining and assessing research quality in a transdisciplinary context", *Research Evaluation*. Vol. *25*, no. 1, pp. 1-17.

BERNSTEIN, J. H. (2015). "Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues", *Journal of Research Practice.* Vol. 11, no. 1, pp. 1-20.

BONFIL BATALLA, G. (1987). *El México Profundo, una civilización negada*. Editorial Grijalbo, México.

BOOG, B. W. (2003). "The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art", *Journal of Community & Applied Social Psychology*. Vol. *13*, no. 6, pp. 426-438.

BORDA, O. F. (1999). "Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)", *Peripecias*. Vol. *110*, pp. 1-15. En línea: http://www.saberpopular.org/multimedia/origenesretosiap.pdf

BRADBURY, H. (Ed.). (2015). *The Sage handbook of action research*. Sage, London.

BROUWER, H.; WOODHILL, J.; HEMMATI, M.; VERHOOSEL, K.; VAN VUGT, S. (2016). The MSP Guide: How to Design and Facilitate Multi-Stakeholder Partnerships. Wageningen University and Research, CDI, Wageningen The Netherlands.

CAHILL, C. (2007). "Including excluded perspectives in participatory action research", *Design Studies. Vol. 28*, no. 3, pp. 325-340.

CAMPOS, I., VIZINHO, A., COELHO, C., ALVES, F., TRUNINGER, M., PEREIRA, C., SANTOS, F. D. y PENHA LOPES, G. (2016). "Participation, scenarios and pathways in long-term planning for climate change adaptation", *Planning Theory & Practice*. Vol. *17, no.* 4, pp. 537-556.

CASANOVA, P. G. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Anthropos, México.

CASANOVA, P. G. (2006). "Colonialismo interno (uma redefinição)", en Boron, A.; Amado, J.; González (Org.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas.* CLACSO, Buenos Aires. pp. 395-420.

COOKE, B. & KOTHARI, U. (2001). *Participation: the New Tyranny?* Zed Books, London.

CRISTÓBAL, M.; ROSELL, J.A.; GONZÁLEZ BRISEÑO, N.X.; GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, A.R.; GUTIÉRREZ MONSALVE, A.M.; OROZCO HERNÁNDEZ, R.P.; PEREZ BASTOS, M.; SUÁREZ, C.N. (2021). "Facilitación de Procesos Participativos", en: Merçon, J. *Transdisciplinariedad e Investigación-Acción Participativa*. *Conocimiento y acción para la transformación.* Copit Arxives-UNAM. México.

DABAIEH, M. (2011). *A Future for the past of desert Vernacular Architecture*. Tesis doctoral. Universidad de Lund, Suecia.

DEWEY, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan, New York.

DICK, B. (2011). "Action research literature 2008-2010: Themes and trends", *Action Research*. Vol. *9,* no. 2, pp. 122–143.

ESCOBAR, A. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre, Bogotá.

ESCOBAR, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desrrollo, territorio y diferencia. Ediciones Unaula, Medellín.

FALS BORDA, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Editorial Nuestro Tiempo.

FALS BORDA, O. (1987). "The application of participatory action-research in Latin America". *International sociology*, Vol. *2* no. 4, pp. 329-347.

FALS BORDA, O. (1990). "El Tercer Mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas", *Nueva sociedad*. Vol. *107*, pp. 169-181.

FANON, F. (1974). Piel negra, máscaras blancas. Obra original de 1952. Schapire Editor, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1979). Microfísica del poder. (trad. J. Varela y F. Alvarez-Uría). La Piqueta, Madrid.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI, México.

FUNTOWICZ, S.O.; & RAVETZ, J.R. (1993). "Science for the post-normal age", *Futures*. Vol. *25, no.* 7, pp. 739-755.

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., & TROW, M. (1994). The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary society. Birkha¨user Verlag AG, Basel, pp. 236-252.

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., & TROW, M. (1997). "La nueva producción del conocimiento", *La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares, Corredores S.A., Barcelona.

GIERYN, T.F. (1999). *Cultural boundaries of science.* The University of Chicago Press, Chicago.

GREENWOOD, D. and LEVIN, M. (eds) (1998). Introduction to Action Research: Social Research for Social Change. Sage, Thousand Oaks.

GRØNHAUG, K., & OLSON, O. (1999). "Action research and knowledge creation: merits and challenges", *Qualitative market research: an international journal*. Vol. *2*, no. 1, pp. 6-14.

GROSFOGUEL, R. (2013). "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI", *Tabula Rasa*. no. 19 pp. 31-58.

HÄBERLI, R.; SCHOLZ, R.W.; BILL, A., WELTI, M. (eds) (2000). "Transdisciplinarity: joint problem-solving among science, technology and society", Workbook I: dialogue sessions and idea market. Vol 1. Haffmans Sachbuch Verlag, Zürich.

HADORN, G. H., BIBER-KLEMM, S., GROSSENBACHER-MANSUY, W., HOFFMANN-RIEM, H., JOYE, D., POHL, C., WIESMANN, U.; & ZEMP, E. (Eds.). (2008). *Handbook of transdisciplinary research*. Springer, Dordrecht.

HENSLER, L.; BUENO, I.; ESTRADA, I.; GALÁN, C.; LARRAZÁBAL, A.; ALVARADO ZERMEÑO, G.; HUBER-SANNWALD, E.; PINEDA GUERRERO, M.G. (2021). "Formación educativa para la colaboración transdisciplinaria y la investigación-acción participativa", en: Merçon, J., *Transdisciplinariedad e Investigación-Acción Participativa. Conocimiento y acción para la transformación.* Copit Arxives-UNAM. México. pp. 141-157.

HERNÁNDEZ XOLOCOTZI, E. (1998). "Agrícultura campesina: obstáculo o alternativa", en: *Nueve mil años de agricultura en México: homenaje a Efraín Hernandez Xolocotzi*. pp. 132-137.

HERNÁNDEZ XOLOCOTZI, E. (2007). "La investigación de huarache", *Revista de Geografía Agrícola*. Vol. 39, pp. 113-117.

HOFFMANN-RIEM, H., BIBER-KLEMM, S., GROSSENBACHER-MANSUY, W., HADORN, G. H., JOYE, D., POHL, C. & ZEMP, E. (2008). "Idea of the handbook", en: *Handbook of transdisciplinary research*. Springer. Dordrecht. pp. 3-17.

ILLICH, I. (1977). "Disabling professions", en: Ivan Illich, Irving K. Zola, John Mcknight, Jonathan Caplan, Harley Shaiken (ed.), *Disabling professions.* Marion Boyars. Londres.

IRWIN, A. (1995). *Citizen Science: A study of people, expertise and sustainable development.* Routledge. London.

JANTSCH, E. (1972a). "Towards interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation", en: Centre for Educational Research and Innovation (CERI), *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities.* Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris. pp. 97-121.

JANTSCH, E. (1972b). "Inter-and transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation", *Higher Education*. Vol. *1*, no. 1, pp. 7-37.

JARA, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Alforja, Costa Rica.

JARA, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja, San José.

JORDAN, S. (2009). "From a methodology of the margins to neoliberal appropiation and beyond: The lineages of participatory action research", en: Kapoor, D., Jordan, S. (ed)., *Education, Participatory Action Research, and Global Change.* Palmgrave Macmillan. New York. pp. 15-28.

KINDON, S., PAIN, R., & KESBY, M. (Eds.). (2007). *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place*. Routledge, London.

KLEIN, J. T. (2001). "The discourse on transdisciplinarity: An expanding global field", en: J. Thompson Klein, W. Grossenbacher-Mansuy, R. Häberli, A. Bill, R. W. Scholz, & M. Welti, (Eds.), Transdisciplinarity: Joint problem solving among science, technology, and society: An effective way of managing complexity. Birkhäuser. Basel. pp. 35-45.

KLEIN, J.T. (2014). "Discourses of Transdisciplinarity: Looking Back to the Future", *Futures*. Vol. 63, pp. 68-82.

KLEIN, J. T., GROSSENBACHER-MANSUY, W., HÄBERLI, R., BILL, A., SCHOLZ, R. W., & WELTI, M. (Eds.). (2001). *Transdisciplinarity: joint problem solving among science, technology, and society: an effective way for managing complexity*. Springer Science & Business Media.

KRAUSS, M. (1992). "The world's languages in crisis". *Language*. Vol. *68*, no. 1, pp. 4-10.

KURLAT, M., CONTRERAS, R., REYES, A., ROLDÁN-CLARÀ, B., JALOMA CRUZ, J. (2021). "Diálogo de saberes y pluralismo epistémico: conversaciones, reflexiones, tensiones y desafíos en el marco de la investigación-acción participativa", en: Merçon, J., *Transdisciplinariedad e Investigación-Acción Participativa. Conocimiento y acción para la transformación.* Copit Arxives-UNAM. México. pp. 63-77.

LANG DJ, WIEK A, BERGMANN M, STAUFFACHER M, MARTENS P, MOLL P. (2012). "Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges", Sustain Sci. Vol. 7, pp. 25-43.

LATOUR, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. La Découverte, París.

LEFF, E. (2003). "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable", *Desenvolvimento e meio ambiente*. no. 7, pp. 13-40.

LEÓN, A. C., CASTRO, M. R., COLLAZO-REYES, F., & VARGAS, X. F. (2013). "La obra escrita de Efraím Hernández Xolocotzi, patrimonio y legado", *Revista de geografía agrícola*, no. 50-51, pp. 7-29.

LEYDESDORFF, L., & ETZKOWITZ, H. (1996). "Emergence of a Triple Helix of university—industry—government relations", *Science and public policy*. Vol. *23,* no. 5, pp. 279-286.

LOBATO, A.; AMBROSIO, M.; HERNÁNDEZ-MUCIÑO, D.; ESCOBAR, J.M.; NUÑEZ, P.; RIVERA, E. (2021). "Organización de la colaboración transdisciplinaria: Encuentros y desencuentros hacia la construcción de una visión común", en: Merçon, J., *Transdisciplinariedad e Investigación-Acción Participativa. Conocimiento y acción para la transformación.* Copit Arxives-UNAM. México.

MATHEZ-STIEFEL, S., RIST, S.; DELGADO BURGOA, F. (2013). *Saberes locales: un aporte clave para el desarrollo sustentable de la región andina* (Evidence for Policy, Edición Regional de Sudamérica 6). NCCR North-South. La Paz.

MEADOWS, D. H, MEADOWS, D. L, RANDERS, J., & BEHRENS, W. W. (1972). *The limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind.* Universe, New York, NY.

MERÇON, J.; CAMOU-GUERRERO, A.; NÚÑEZ-MADRAZO, C.; ESCALONA AGUILAR, M.A. (2014). "¿Diálogo de saberes? La investigación-acción participativa va más allá de lo que sabemos", *Revista Decisio*. no. 38, mayo-ago, pp. 29-33.

MERÇON, J.; ROSELL, J.; ALATORRE-FRENK, G.; AYALA-OROZCO, B.; BUENO, I.; HENSLER, L.; LOBATO, A.; GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, R.; COLMENERO, S. (2018). "Redes para la transformación sócio-ecológica: fortaleciendo la colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad en México", *ClimaCom, Vol.* 5, no. 13.

MERÇON, J.; ROSELL, J.; AYALA-OROZCO, B.; BUENO, I.; LOBATO, A.; ALATORRE-FRENK, G. (2018). "Colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad en México: principales retos y estrategias", en: Merçon, J.; Rosell, J.; Ayala-Orozco, B. (coords), *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad.* Serie Construyendo lo común. Copit Arxives. México. pp. 17-48.

MERÇON, J.; VETTER, S.; TENGÖ, M.; COCKS, M.; BALVANERA, P.; ROSELL, J.A.; AYALA-OROZCO, B. (2019). "From local landscapes to international policy: contributions of the biocultural paradigm to global sustainability", *Global Sustainability.* Vol. 2, E-7, pp. 1-11.

MESQUIDA, P. (2011). "Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores", *Revista HISTEDBR On-Line*. Vol. *11,* no. 43, pp. 32-41.

MITCHELL, C., & ROSS, K. (2016). "12 Trandisciplinarity in action: four guidelies, a reflexive framework and their application to improving community sanitation governance in Indonesia", en: D. Fam, J. Palmer, C. Riedy y C. Mitchell (ed.). *Transdisciplinary Research and Practice for Sustainability Outcomes*. Routledge. London. pp. 172-189.

MORENO, J. L. (1951). *Sociometry, experimental method and the science of society*. Beacon House, New York.

MORIN, E. (2008). "The reform of thought, transdisciplinarity, and the reform of the university", en: *Transdisciplinarity. Theory and practice*. pp. 23-32.

NICOLAY, G. L., & FLIESSBACH, A. (2012). "Production of Innovations within Farmer–Researcher Associations Applying Transdisciplinary Research Principles", en: *International Conference on Research for Development (ICRD 2012). Research for Global Transformation, Theme 4: Enabling Research in Global Transformation Session 26: Integrated Development Research Approach*. p. 164.

NICOLESCU, B. (2002). Manifesto of Transdisciplinarity. SUNY Press, Nueva York.

NICOLESCU, B. (2007). "Transdisciplinarity: Basarab Nicolescu talks with Russ Volckmann", *Integral Review*. Vol. *4*, pp. 73-90.

NICOLESCU, B. (2008). "In vitro and in vivo knowledge: Methodology of transdisciplinarity", en: B. Nicolescu (Ed.), Transdisciplinarity: Theory and practice. Hampton. New Jersey. pp. 1-21.

NICOLESCU, B. (2010). "Methodology of transdisciplinarity: Levels of reality, logic of the included middle and complexity", Transdisciplinary Journal of Engineering & Science. Vol. 1.

NOWOTNY, H., SCOTT, P. y GIBBONS, M. (2001). Rethinking science—knowledge and the public on an age of uncertainty. Polity, London.

NÚÑEZ MADRAZO, M. C. (2018). Narrativas, memoria colectiva y tradiciones. Transdisciplinariedad, decolonización y diálogo de saberes. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

OLIVÉ, L. (2009). "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica", en: *Pluralismo epistemológico*. CLACSO, CIDES-UMSA. La Paz. pp. 19-30.

ORTEGA PACZKA, R. (2013). "Vida y aportes del maestro Efraím Hernández Xolocotzi", *Revista de Geografía Agrícola*. no. 50-51, pp. 31-36.

PAIN, R., KESBY, M. & ASKINS, K. (2011). "Geographies of impact: power, participation and potential", *Area.* no. 43, pp. 183-188.

PALAVIZINI, R. S. (2012). "Uma abordagem transdisciplinar à Pesquisa-Ação", *Revista Terceiro Incluído*. Vol. *2,* no. 1, pp. 67-85.

PERRIN, D. (2012). "Transdisciplinary action research bringing together communication and media researchers and practitioners", *Journal of Applied Journalism & Media Studies*. Vol. *1*, no. 1, pp. 3-23.

PIAGET, J. (1972). "The epistemology of interdisciplinary relationships", en: Centre for Educational Research and Innovation (CERI), Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities. Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris. pp. 127-139.

QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en: Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires. pp. 201-246.

RAHMAN, M. A. (1984). "Asian Rural Workers' Group Develop Own Grassroots Methodology", *Convergence*. Vol. *17*, no. 2, p. 34.

RAHMAN, M. A., & FALS BORDA, O. (1992). "La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo", *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, pp. 205-233. Versión en línea: http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM199694_14-20.pdf

RIVERA CUSICANQUI, S. (2011). "Lo indio es moderno". *Ojarasca.* Junio, La Jornada. México.

ROSS, S. (1991). “Scientist: The Story of a Word”, en: *Nineteenth-Century Attitudes: Men of Science*. Springer. Dordrecht. pp. 1-39.

SANTOS, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Montevideo.

SANTOS, B. S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*. Vol. *16,* no. 54, pp. 17-39.

SANTOS, B. S. (2012). *De las dualidades a las ecologías.* REMTE-Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía, La Paz.

SANTOS, B.S., & MENESES, M. P. (2014). *Epistemologías del sur* (Vol. 75). Ediciones Akal, Madrid.

SCHALTEGGER, S., BECKMANN, M., & HANSEN, E. G. (2013). “Transdisciplinarity in corporate sustainability: mapping the field”, *Business Strategy and the Environment*. Vol. *22*, no. 4, pp.219-229.

SCHNEIDEWIND, U.; SINGER-BRODOWSKI, M.; AUGENSTEIN, K. (2016). “Transformative Science for Sustainability Transitions”, en: Brauch H., Oswald Spring Ú., Grin J., Scheffran J. (eds), *Handbook on Sustainability Transition and Sustainable Peace*. Springer. London.

SCHOLZ, R.W. (2011). Environmental literacy in science and society: From knowledge to decisions. Cambridge University Press, Cambridge.

SCHOLZ, R. W., y MARKS, D. (2001). “Learning about transdisciplinarity: where are we? where have we been? where should we go?”, en: Klein JT, Grossenbacher-Mansuy W, Ha¨berli R, Bill A, Scholz RW, Welti M (eds) Transdisciplinarity: Joint problem solving among science, technology, and societies. UK: Sage. London.

STAVENHAGEN, R. (1976). *Siete tesis equivocadas sobre América Latina*. Universidad de Antioquia: Facultad Nacional de Salud Pública. En línea: https://ces.colmex.mx/pdfs/stavensiete.pdf

STOKOLS, D. (2006). “Toward a science of transdisciplinary action research”, *American journal of community psychology*. Vol. *38*, no. 1-2, pp. 63-77.

SWANTZ, M. L. (1975). “Research as an educational tool for development”, *Convergence*, Vol. *8*, no. 2, p. 44.

TOOMEY, A. H., MARKUSSON, N., ADAMS, E., & BROCKETT, B. (2015). Inter-and transdisciplinary research: A critical perspective. GSDR Brief. En línea: < *https://sustainabledevelopment. un. org/content/documents/612558-Inter, 20*.

TORRES CARRILLO, A. (2009). “Vigencia y perspectivas de la investigación participativa”, *Mediaciones*, Vol. 7, no. 9, pp. 173-183.

VAN BREDA, J., & SWILLING, M. (2018). “The guiding logics and principles for designing emergent transdisciplinary research processes: learning experiences and reflections from a transdisciplinary urban case study in Enkanini informal settlement, South Africa”, *Sustainability Science*, pp. 1-19.

VANGEN, S., & HUXHAM, C. (2003). “Nurturing Collaborative Relations: Building Trust in Interorganizational Collaboration”, *The Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. *39*, no. 1, pp. 5–31.

VILLASANTE, T. R. (2006a). *Desbordes creativos: estilos y estrategias para la transformación social*. La Catarata, Madrid.

VILLASANTE, T. R. (2006b). “La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas”, *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, pp. 379-405. En línea: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2010/03/Socio-praxisTomasR%20Villasante.354.pdf

VILSMAIER, U. (2017). “A Space for Taking a Culturally Sensitive Look at Transdisciplinarity: Report of the ITD Conference 2017”, *GAIA-Ecological Perspectives for Science and Society*. Vol. *26,* no. 4, pp. 352-354.

VILSMAIER, U., BRANDNER, V., & ENGBERS, M. (2017). "Research in-between: The constitutive role of cultural differences in transdisciplinarity", *Transdiscipl. J. Eng. Sci*. Vol. *8*, pp. 169-179.

VILSMAIER, U.; ENGBERS, M.; LUTHARDT, P.; MAAS-DEIPENBROCK, R. M.; WUNDERLICH, S. & SCHOLZ, R. W. (2015). "Case-based mutual learning sessions: knowledge integration and transfer in transdisciplinary processes", *Sustainability science.* Vol. *10*, no. 4, pp. 563-580.

WALSH, C. (2007). "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales", *Nómadas*. No. 26, pp. 102-113.

WALSH, C. (2012). "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas", *Visão Global*. Vol. *15*, no.1-2, pp. 61-74.

BIODATA

Juliana MERÇON: Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (https://www.uv.mx/personal/jmercon/). Doctora en filosofía por la Universidad de Queensland, doctora en educación por la Universidad del Estado de Rio de Janeiro y maestra en psicología por la Universidad de Brasilia. Coordinadora del cuerpo académico Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva y del Grupo de Investigación-Acción Socioecológica (GIASE: http://giase.org/). Tutora en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, en el Posgrado en Ciencias de la Sostenibilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México y en el posgrado de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red). Autora de *Interculturalidade, natureza e educação. Afetos filosóficos* y de otras publicaciones sobre temas que enlazan filosofía, educación, cultura y naturaleza. Realiza investigación-acción colaborativa para co-crear mundos más bellos y justos.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615536
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Genealogías de historia viva, prácticas de descolonización de las ciencias desde la teoría de los pasos

Living History Genealogies Practices Decolonization of Science from the Theory of Steps

Patricia BOTERO-GÓMEZ
https://orcid.org/0000-0001-9552-7523
jantosib@gmail.com
Centro de Estudios Independientes Color Tierra, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6615536

RESUMEN

El presente texto aborda conceptos y experiencias que aportan a la descolonización de la mirada y los inconscientes colectivos racistas, patriarcales, adultocéntricos y elitistas del desarrollo, la civilidad y el progreso que se mantienen en las estructuras dominantes del poder, de este modo, profundiza en la configuración de genealogías de historia viva y la contrastación de regularidades, rupturas y suturas del tejido socioterritorial roto desde el cine documental autonómico como parte de las luchas de pueblos del Abya Yala. La intersección entre artes, ciencias y filosofías milenarias aporta a la concreción de autonomías en los territorios y permite construir una matriz intercontextual en la región, creando herramientas de comprensión actuante a partir de resistencias cotidianas y re-existencias como teorías que emergen en las luchas de los pueblos para defender la vida y plantean el estatuto pluriversal del conocer-saber-poder para la defensa de la tierra y los territorios de vida.

Palabras clave: cine documental autonómico, genealogías descoloniales, subalter(n)atividades, teorías socioterritoriales en movimiento.

ABSTRACT

The present text addresses concepts and experiences that contribute to the decolonization of the gaze and the collective unconscious racist, patriarchal, adultcentric and elitist development, civility and progress that are maintained in the dominant structures of power, in this way, deepens in the configuration of genealogies of living history and the contrasting of regularities , ruptures and sutures of the socioterritorial fabric broken from the autonomic documentary cinema as part of the struggles of peoples of the Abya Yala. The intersection between arts, sciences and millenary philosophies contributes to the realization of autonomies in the territories and allows to build an intercontextual matrix in the region, creating tools of acting understanding from daily resistances and re-existences as theories that emerge in the struggles of the peoples to defend life and, by the way, raise the pluriversal statute of the know-know-power for the defense of the earth and the territories of life.

Keywords: regional documentary film, decolonial genealogies, subalterns, moving socioterritorial theories.

Recibido: 04-10-2021 ● Aceptado: 17-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

La pregunta por las genealogías recoge la tradición teórica de Occidente y las intersecciones realizadas entre diferentes campos semánticos provenientes del postmarxismo, el psicoanálisis crítico y el postestructuralismo. Así mismo, retoma las teorías inscritas, las indisciplinariedades que relacionan filosofías, ciencias, artes en la custodia de los secretos, las palabras, los silencios, los pasos milenarios que permanecen en tiempos de la modernidad y la postpolítica digitalizada.

Las historias, no la historiografía sino las emergencias de las historias en plural de las memorias vivas, más acá del logos, focalizan en las teorías de los pasos, las emociones, los sentidos proximales y afectos radicales por la defensa de territorios de vida; así entonces, descolonizar las genealogías implica conversar entre pueblos-mundos, palabras-imaginarios, fuentes de lo real y realidades simbólicas que no se reducen a la historia a la manera que la cuentan las disciplinas, la historia de las cárceles, las prisiones, la escolástica y las religiones, además de estas regulaciones y regularidades de la historia y las amalgamas racistas, clasistas, sexistas que reaparecen en el discurso geopolítico, neocolonial, neoextractivista.

En este texto se puntualizarán algunos problemas específicos sobre las teorías del cine que aportan a la comprensión de las genealogías y las prácticas-teóricas autonómicas de construcción de memorias digitales, testimonios e historias vivas por parte de pueblos en resistencias cotidianas y re-existencias. Las resistencias desde el cine documental latinoamericano, realizados en videolibros, audiolibros, libros, radios, tejidas entre ríos, mapas territoriales y comunitarios, denuncian las diferentes prácticas de despojo y la aniquilación de la existencia, y de manera simultánea anuncian procesos y respuestas de amparo y resguardo de la vida y campo de batalla imaginarios, prácticas teóricopolíticas y mediáticas frente a la zona de negación del ser, el panóptico del control, los cánones disciplinados de la institucionalidad y sus cimientos; en la cuna de la civilización del bárbaro de Occidente aparecen profundas sub-versiones, creaciones, sublimaciones, abrigos, mutualidades como partes del tejido de la vida.

Los procesos de investigación desde las acciones colectivas (IAC) [1], practican la descolonización de las ciencias desde las teorías socioterritoriales en movimiento. Tejer entre pueblos y entre luchas aporta un campo del conocer a partir de las experiencias, narrativas y biografías colectivas que amplían los significados de la teoría, los sentidos y las prácticas de lo político cotidiano desde las maneras del decir-haciendo propio de subjetividades, pueblos, colectivos y comunidades en resistencias y re-existencias. Además de una narrativa de la negación del ser, la IAC apunta a las políticas de esperanza, narrativas de afirmación del ser que se activan y practican en solidaridades, prácticas, filosofías milenarias, alter-urbanas y pequeñas revoluciones de la vida cotidiana, mingas, tongas, autogobiernos que superan la institucionalidad oficial (la de la política pública, de los cánones científicos monolíticos y de las mediaciones comunicativas).

En esta dirección, la IAC ejerce un tipo de participación, a la inversa de la IAP, producida por una intelectualidad orgánica que involucra la comunidad (actualmente secuestrada por la institucionalidad académica, los expertos políticos y las multinacionales); la ejerce a través de la inclusión y emergencia de un programa[2] de investigación desde las resistencias cotidianas con las preguntas y las alternativas de

---

[1] Para profundizar ver Botero-Gómez, P. (2012). "Investigación y acción colectiva (IAC). Una experiencia de investigación militante", en *Utopía y Praxis Latinoamericana,* vol. 17, n°. 57: 31-48, abril-junio. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27922814004. El presente texto retoma algunos debates-conversaciones, apartados y entramados teórico-políticos en los tejidos de colectivos que realizamos conjuntándonos en pequeños grupos en tiempos de la pandemia con el Tejido de Transicionantes del Valle del Cauca, varias de las reflexiones parten de diálogos provocados-co-inspirados y traducidos por y con Arturo Escobar en el GTA, así mismo, con el comité científico, circulo de la palabra tejida Color tierra: Elba Mercedes Palacios, María Campo, Marilyn Machado, Liliana Pillimié, Sergio Rojas, Liliana Márquez, Lukas Duque, Alejandra Ramírez, Alenandra Molina, Alejandro López, Adrián Belázco, Natalia Giraldo, José David Toro, Gildardo Pérez y diferentes conversas con el Tejido de Colectivos-Unitierra, hilos para ecomunalizarnos, tejinando sentipensares, de la Universidad Sin Fronteras y sin Tiempos; escuelas campesinas, Escuela Cultural Casa Chontaduro, el Hilo del Cacao; Casa Cacaotera, Weaving Realities, escuelas periurbanas Regando Semilla; seminario Virtual y red de maestres Cine, autonomías y re-existnecias; el GTA, Global Tapestry of Alternatives, Tejido de Alternativas Globales. Agradezco también los comentarios pertinentes para este texto por parte de Juan Carlos Sánchez, Yolanda Jiménez Naranjo y León Darío Gil.

[2] Es importante advertir que, si bien trabajamos con grupos académicos universitarios de postgrados, interactuamos con los programas de formación en universidades, redes de intelectuales y académicos como los Grupos de Trabajo (GT), Clacso, Praxis emancipatoria, metodologías descoloniales y transformadoras, eje: Prácticas de descolonización y emancipaciones teórico-políticas: indisciplinariedades y emancipaciones con la tierra, pueblos y territorios de vida; GT Cuerpos, territorios y resistencias, (CUTER), y GT infancias y juventudes.

transformación que realizan las subjetividades y los pueblos en resistencias. De este modo, las ciencias, artes y filosofías académicas y no académicas, sus indignaciones, testimoniamos, estudios realizados, archivos, historias escritas, documentales y materiales de difusión con referentes de interpretación y autorías del obrar personal y colectivo, son parte de las luchas de las comunidades.

Tejinandar entre luchas implica resaltar la profundidad de los problemas, sentidos, resonancias, respuestas y prácticas teóricas que emergen en los territorios. Teorías que imbrican y mantienen de manera implícita la barbarie y, sin idealizar las luchas, pensar que están exentas de conflictividades y contradicciones,vindican la potencia del hacer concreto, cotidiano y autonómico, de este modo, no está meramente interpelando al Estado para resolver la impunidad, más bien, crea otros modos de operar con sus prácticas, formas de reparación propias; colectivamente reparación y sanación al interior de las mismos procesos organizativos y de las comunidades.

Por tanto, somos un tejido de procesos diver-gentes, y las divergencias son propias del sentipensar creador de realidades y mundos que se gestan, crían, mueren, renacen con imaginarios capaces de hacer palpables las formas múltiples que han posibilitado la vida y la existencia. El filosofandar de experiencias cotidianas de las formas de vida de pueblos milenarios, de colectivos de jóvenes, de resistencias ecofeministas que defienden la tierra y defienden la vida, nos permite estar en con-tacto, en la cercanía de nuevas experiencias que tienen el poder de actualizar y configurar nuevos referentes para re-habitar la tierra, enraizarnos como pueblos y comunidades que somos; en este sentido, se constituyen en referentes para todos los mundos, personas y pueblos que cultivan y enraízan las prácticas comunales en cada quien.

¿Cuáles son los nuevos relatos y palabras que emergen de sus luchas milenarias? ¿Qué trampas, silencios, silenciamientos y juegos de poder visibilizamos en la hipernormalidad que presenciamos en tiempos del (post)covid? ¿Qué apuestas y narrativas ejemplarizantes aplicables, replicables en sus modos, tiempos, contextos logran co-inspirar otros mundos? ¿Cómo amplían sentidos las re-existencias desde el lugar de lo cotidiano y las políticas de la intimidad más acá del Estado y los movimientos sociales, en la vida que se padece? ¿Cuáles son las narrativas de afirmación y sororidad, y como están creando horizontes de transformación y esperanza en la defensa de las políticas de vida?

Descolonizar las ciencias sociales desde la teoría de los pasos, recupera el vínculo profundo entre conocimiento y vida, una crítica más existencial que meramente cognitiva y académica. Es en este sentido que la teoría de los pasos hace crítica a la crítica que separa, mediante una mirada altiva y distante, una realidad que se toma en perspectiva (Bourdieu: 1999), fragmentando el conocer del mundo que se piensa y el mundo que se vive[3]. Por su parte, desde el sentipensar de los pueblos, sus ontologías relacionales (Escobar: 2020), en disputa con ontologías dicotómicas de Occidente, sostenemos que **no somos un proyecto, somos trayectos[4].** Algunas experiencias e historias por recordar, tejinandar y compartir desde las autonomías colectivas que vamos caminando aún en medio de la (post)pandemia, se cimientan en experiencias de re-existencias cotidianas que tejemos desde biorregiones tales como la selva volcánica Kumanday-Katataima, el Valle Geográfico del Río Cauca y el Pacífico colombiano, tejiendo entre mundos y entre pueblos; de este modo, narramos los otros mapas y las otras historias que cuentan las abuelas y los pueblos en nosotrxs.

Somos un tejido de voces que nos habitan, la voz de la abuela, de los libros que hemos leído, de las experiencias donde nos encontramos. Las palabras inscritas en la vida como personas-pueblos, como parte de tierra-territorios que son irreductibles al espectáculo, al mercado y a la propaganda, a pesar de la exotización, estigmatización y prácticas discursivas donde se ha anclado la regulación en los márgenes, en el

---

Como Centro de Estudios Independientes, no nos interesa nominarlo como una línea de investigación formal sino como urdimbre en el campo de saber-conocer indisciplinar, inter-transdisciplinar desde y con colectivos, pueblos y comunidades, en la tarea del sentipensar en movimiento.

[3] Para profundizar, ver Tejido de Colectivos, pueblos y movimientos, BOTERO-GÓMEZ, P., ALVES, R., LEYVA, X., & ITATÍ-PALERMO, A. (Comps. Y responsables editoriales). (2019) *Generaciones en movimiento y movimientos generacionales*. Color Tierra, Cooperativa editorial Retos, Clacso: Villamaría (Caldas, Colombia), Sao Paulo (Brasil), Buenos Aires (Argentina), San Cristóbal de las Casas (Chipas, México).

[4] Reflexiones en el Tejido de Transicionantes en el Valle Geográfico del Río Cauca. Valga aclarar que desde la(s) teorías de los pasos profundizamos la diferencia práctica y semántica entre el pro-yecto del daisein como ser lanzado, arrojado (yecto) más allá de la frontera del ser heideggeriano.

vestigio de las luchas concretas entre tiempos, entre contextos donde emerge la raíz colonial, y simultáneamente nos enraizamos con el lugar no colonizado del relato. Las re-existencias implican formas plurales del ejercicio de autonomías que se crean en la vida cotidiana como parte de ser gentes (pueblo, tierra, comunidad), desde las memorias ancestrales, campesinas, populares y alter-urbanas que se componen de las luchas en los quehaceres diarios que posibilitan la vida, la alegría y la dignidad en territorios con formas propias, originales, creadas en cada quien para el resguardo de la vida y la existencia para todxs.

Desde *nasa txiwe* (territorio de los seres) en el norte del Cauca, lugar de autodeterminación de pueblos milenarios que perviven más allá de los proyectos (yectos)[5], mirada desde las ontologías occidentales[6], como estar adelante, más bien como trayectos del *axtey* –hoy– *ayte-jxte* –aquí-allí–. En las filosofías del caminar la palabra *yecteywe´sx,* indica los de adelante: quienes tuvieron la experiencia, los antepasados; *e´steywe´sx:* los de atrás, el futuro de los niñxs que los carga la mamá en la espalda para comprender el futuro, sustentado en la semilla y en el *txiweÜs:* corazón de la tierra (Yule & Vitonás: 2010, pp. 163-164)[7]. Las filosofías milenarias permiten el tejido de la vida con las señas y con lo que se palpa, los cuales van conectando los sueños con el camino de ir custodiando la vida y la palabra honrada[8].

Lo que sucede en los trayectos desborda los contenidos y resultados esperados en los proyectos, en este sentido, escapan de las lógicas con las que opera la institucionalidad y, más bien, acuden a las prácticas de solidaridad empática que se teje intra y entre colectivos, procesos, entre pueblos y entre mundos; de allí que los trayectos relatan los vínculos que se van haciendo en el camino de encontrar espacios para crear acontecimientos, activar las formas y modos de vida que la defienden conjugando empatías, afectos, lazos, que son muy difíciles de fragmentar, disociar, porque funcionan por fuera de las coordenadas y los lenguajes de las guerras. Somos siendo, haciendo, estando, habitando tiempos y lugares concretos, incluyendo lxs ausentes-presentes que siguen en el vínculo terrenal acompañados entre ancestrxs y renacientes[9].

***10**

---

[5] Para Heidegger, lo que uno es consiste en las prácticas a las que cada ser se entrega y, especialmente, el lenguaje, el léxico último que determina lo que cada quien puede admitir como proyecto posible. Estamos "arrojados", somos "yectos", es decir, estar delante de lo que aún no es. De igual forma, el *dasein*, habla el lenguaje de otro, y que vive por tanto en un mundo que él no hizo. La autenticidad implica asumir su propio ser cuando se es lo que se es"… el modo poético-poiético es la manera de habitar la casa "el lenguaje, morada del hombre" y los modos de develamiento no siempre dicen lo mejor para el ser, así por ejemplo, algunos ven bosques, otros verán la veta del carbón. El poeta devela lo poético para la existencia. Heidegger, M. La tarea del pensar en el texto publicado en homenaje a kierkegard: el porvenir de la filosofía y las tareas del pensar. Ponencia en París. En: Ospina (2005). *Entrevista sobre Heiddeger.* Apuntes personales. S.P.

[6] "De acuerdo con Rorty (1991), "El dasein como tal es culpable", nos dice. Porque el *dasein* es perseguido continuamente por la "llamada de la conciencia" que le recuerda su propia inhospitalidad (unheimlichkeit), que es la forma fundamental del "ser en el mundo", aunque cotidianamente encubierta. (Rorty: 1991, p. 128; Botero: 2006, pp. 190-191).

[7] Las versiones marxista y postmarxista restringen el mundo a la perspectiva "ver el mundo en escala", bajo el lente de los capitales (ecológico, simbólico, social, ecológico), un futuro anclado al progreso Occidental, de allí que la utopía (del aún) no corre el riesgo por terminar siendo monotópico, pues restringe la versión de la esperanza en el futuro. Además de las condiciones subjetivas y objetivas y cómo se piensan en el marco marxista-postmarxista. Las pluritopías apelan a una versión de espiritualidad terrenal de las luchas ancestrales que habita las esperanzas en el hacer del presente porque per-viven (viven con un sentido) de tiempos liminales entre ancestros y renacientes, temporalidades e historicidades que abren caminos, amplían los significados del mundo, mientras pueden convertirse en experiencias de enraizar y transfigurar los futuros posibles.

[8] La Universidad Autónoma Indígena Intercultural del pueblo nasa (UAIIN), está reinventando, narra las pedagogías del sentido, del auto-reconocer desde las crianzas, la siembra de semillas, los vínculos espirituales, el tejer la espiral de la propia vida y la vivencia comunitaria. En la mitología nasa el agua tiene partos, cuando hay una creciente del agua es así porque el agua está criando y ¿quién engendró el agua? Si no hay semilla criada, no hay semilla para sembrar (conversas en la UAIIN, Isadora Cruz, Yenni Peteche: 2020; reflexiones internas del colectivo de docentes de la UAIIN, orientada por la maestra Sara Cuéllar e Isadora Cruz, memorias zoom, Tejido de Colectivos Universidad de la Tierra, 28 de agosto de 2020).

[9] Ancestralidad renaciente, escuela de arte coordinada por el maestro y guardia cimarrona Eleicid Balanta, en Yolombó, Cauca.

[10] El siguiente apartado retoma las reflexiones escritas para el seminario: Cine, autonomías y re-existencias: apuestas a una genealogía descolonial desde el cine y el psicoanálisis crítico. Este texto complementa el videoconversatorio sobre las prácticas teóricas entre filosofías milenarias, dramaturgos, cineastas comunitarios, tejidos entre ciencias académicas, no académicas, clase realizada en trabajo conjunto con Isadora Cruz y Yenny Peteche (maestras del pueblo nasa), Universidad Intercultural de los Pueblos, UAINN, Felipe Colmenares (documentalista de Sinfónica de los Andes), Carlos Rosero, Yellen Aguilar y Darwin Torres (Campaña Hacia Otro Pacífico Posible), Lukas Duque (Colectivo Creapaz), Alejandra Ramírez (colectivas ecofeministas, artesanos y Malahierba), Natalia Giraldo (1500 latires Hilo Negro, Sierra Nevada de Santa Marta).

GENEALOGÍAS, CINE Y PSICOANÁLISIS CRÍTICO: ENTRECRUCE ENTRE EL PSICOANÁLISIS, POSTMARXISMO Y POSTESTRUCTURALISMO

La palabra genealogía *(γενεαλογα)* trae la historia de los ascendientes de una familia, un pueblo, una comunidad. Foucault (1972) retoma la obra de Nietzsche y su énfasis en el poder, adoptando el concepto como método arqueológico y su énfasis por indagar las emergencias discursivas del poder en el tiempo[11]. Existen grandes coincidencias entre las teorías genealógicas y el psicoanálisis, especialmente ancladas en la mitología, la tragedia griega y sus dioses encarnados en las pasiones humanas.

Así lo amplía Foucault: Hacer la genealogía no consiste en la búsqueda de su 'origen', por el contrario, se ocupa de las meticulosidades y los azares de los comienzos (Nietzsche, citado en Foucault: 1972, p. 11). "Es preciso saber reconocer los sucesos de la historia, las sacudidas, las sorpresas, las victorias afortunadas, las derrotas mal digeridas" (p. 12).

> La genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad por encima de la dispersión del olvido. […] Nietzsche, en numerosas ocasiones, asocia los términos de *herkunft* y e*rbschaft* (lo heredado). Pero no nos equivoquemos, esta herencia no es en absoluto una adquisición, un saber que se acumula y se solidifica; es más bien un conjunto de pliegues, de fisuras, de capas heterogéneas que lo hacen inestable (p. 13).

"Entstehung designa más bien la emergencia, el punto de surgimiento. […] Es el principio y la ley singular de una aparición" (Nietzsche, citado en Foucault: 1972, p. 16).

> La historia, genealógicamente dirigida, no tiene como finalidad reconstruir las raíces de nuestra identidad, sino por el contrario encarnizarse en disiparlas […] Si la genealogía plantea por su parte la cuestión del suelo que nos ha visto nacer, de la lengua que hablamos o de las leyes que nos gobiernan, es para resaltar los sistemas heterogéneos que, bajo la máscara de nuestro yo, nos prohíben toda identidad (Nietzsche, citado en Foucault: 1972, p. 27).

En 1874, Nietzsche en los últimos textos acerca de la *Genealogía del poder,* resalta que la genealogía no es en sí misma más que una parodia. "La genealogía es la historia en tanto que carnaval concertado" (Foucault: 1972, p. 26). Valga resaltar que en esta misma época el cine y el psicoanálisis nacen como hermanxs gemelxs (Dadoun: 2000)[12]. Cine, psicoanálisis y genealogía indican un mismo movimiento subversivo contra la retórica positivista y abren el mundo a las retóricas imaginarias, a las incompletudes, a las penumbras, al lugar más íntimo de las subjetividades[13]tanto producidas por el deseo capitalista como por aquellas creadoras de acontecimientos.

Las críticas del cine apelan a las imágenes y conceptos cargados de afecto en que la verdad del cine se cimienta en el deseo trágico que habita las subjetividades, en el juego entre lo dudoso, lo falso, lo aparente y lo ilusorio, y en la tentativa de conceptualizarlo, indican la relación entre placer, dolor, conocimiento e ignorancia (Rancière: 2018). De igual forma, el marxismo y postmarxismo en las teorías del cine comercial indican el juego del ocultar mostrando (Bourdieu: 1999). La imagen indica **aquello que no es,** en el sentido lacaniano de la imagen espectral, los elementos rechazados, ocultados, travestidos, olvidados, tales como las confesiones, confidencias, exhibiciones, negaciones, denegaciones y camuflajes (Dadoun: 2000, citado en Martínez & Larrauri: 2010; Cabrera: 2002).

El juego de las ideologías consiste en reducir automáticamente las problemáticas estructurales de la sociedad a asuntos morales, personales, individuales, sin tener en cuenta los cimientos productores y producidos en anclajes histórico-políticos del despojo racista, sexista, clasista, feminicida, juvenicida. Así por ejemplo, en los medios circulan explicaciones del racismo y la paz que se reducen a un problema de

---

[11] Es importante aclarar que el método arqueológico (enfocado al discurso) y el método genealógico (enfocado a las relaciones de poder), son dos marcos de desciframientos distintos, que al final de la vida de Foucault se solapan (saber–poder).

[12] En 1885 coinciden la primera proyección del cinematógrafo Lumière con el primer libro de Freud, Estudios sobre la histeria. A finales del siglo XIX cine y psicoanálisis funden imaginarios que hablan sin palabras de los sueños, los fantasmas, las ficciones y las emociones que escapan de los lenguajes codificados de la ciencia positivista (Martínez & Larrauri: 2010).

[13] Los posestructuralistas en lugar de hablar de 'ideología' prefieren hablar de la producción de subjetividad, la cual puede ser considerada como más importante que cualquier otro modo o tipo de producción (como súper-estructura interna) (Guattari & Rolnik: 2006).

intolerancia, en esta dirección Zizek (2008)[14], analista de cine desde el psicoanálisis lacaniano y el marxismo, explica la ideologización como una construcción de la fantasía que sirve de soporte a nuestra 'realidad'[15].

De este modo, subraya la circulación de las ideologías en el cine y en las relaciones mediáticas, como lo anticipa la película *Matrix* de las hermanas Lana y Lilly Wachowski, y la serie de ficción *Black Mirror,* un futuro confinado en una casa altamente rentable para las grandes empresas tecnológicas, individuos en burbujas aisladas, en cápsulas virtuales parlantes co-laboran con los señores de la tecnología. Las relaciones interpasivas diferentes a las relaciones interactivas. El 'otro' es puramente virtual: ya no es un 'otro' intersubjetivo vivo sino una pantalla inanimada, alimentamos nuestra actividad con la pasividad del otro en el ciberespacio y en la fantasía de unirnos todos en una aldea global, en un cautiverio en el que no puedes oler, saborear, ni tocar; una individualización del entretenimiento que activa el *vouyerismo* (Metz: 1979); que desea ver sin querer tocar el objeto deseado, siendo algo distinto y distante, quiere ver como otros desean sin comprometerse[16]. Por su parte, Rolnik (2019)[17] explica que descolonizar el inconsciente desde las micropolíticas trae las voces minoritarias, ya no solo de Kafka[18] (Deleuze & Guattari: 1975-2001) sino de los pueblos guaraníes para quienes la palabra 'alma' es un nido que se encuentra en la garganta, "el efecto corporalizado que produce un embrión en un estado sin imagen, que aún no es un nada[19]. Son las políticas

---

[14] La teoría psicoanalítica de Jacques Lacan se sustenta en el inter-juego de tres registros: lo real (lo innombrable), lo simbólico (el lenguaje), y lo imaginario, subsidiario del engaño, lo que se ve no siempre es lo que es la ausencia, lo imposible, que se torna en deseo. El deseo es la falta (el otro nos falta… ¿Qué es lo que falta?, lo que nos habla del otro, la ausencia es parte de la identidad del disfrute), gozamos no solo lo que hacemos sino el tipo adecuado de denuncia, ofrece un elemento espectral abstracto del pequeño objeto de placer y de goce (el placer primigenio total) para advenir (por vía del lenguaje y la castración), los rodeos incesantes a emprender y repetir búsquedas permanentes e infructuosas, el fantasma de una satisfacción irrealizable (de la completud) que se intenta enmarcar y conquistar pero que siempre se escapa. Y es lo real, empero no la realidad, la materia prima con la que todo artista trabaja. El trabajo de cine desde el psicoanálisis lacaniano, divide el mundo en las combinaciones entre lo real, lo simbólico y lo imaginario. Diferente de la realidad simbólica, lo real es un núcleo duro, algo traumático que no puede ser simbolizado (es decir, expresado con palabras). Lo real no tiene existencia positiva; solo existe como obstruido, es el vacío que deja a la realidad incompleta e inconsistente. Es la pantalla del fantasma; la propia pantalla en sí es la que distorsiona nuestra percepción de la realidad. https://www.youtube.com/watch?v=4qMqVI25kPk. El mundo simbólico lo inaugura la adquisición del lenguaje y el mundo imaginario (espectral del espejo) refleja el mundo del sujeto hablado, y el sujeto que habla nos interpela salir de la melancolía porque nos castraron, nos disciplinaron. Lo banal de las imágenes, las caricaturas, las fotografías, indica que ahí está el nuevo mundo que nos permite cruzar el océano. Neurótico es aquel que sabe que no sabe lo que quiere, el perverso sabe lo que quiere y sabe cómo obtenerlo, y al psicótico le hace falta la falta: la discriminación de las cosas del mundo, ser más trayecto que proyecto, ser la vivencia; cada que describimos inventamos, volvemos a inventar… Frente a las crisis-desviaciones, cárceles, se contrapone en el relato la apropiación y yuxtaposición de sitios y espacios.

[15] Por este camino recurre a Martin Luther King para afirmar que este…nunca usó ese término, sería ridículo afirmar que el problema del racismo en EE. UU. fuera por la intolerancia, que los blancos no toleran a los negros, que las feministas no toleran a los hombres. Lo que dijo Martin Luther King fue evidenciar el problema del racismo que se relaciona con justicia económica y de derechos.

[16] El Tamagotchi es un ejemplo en el que la primera regla del juego es que el objeto siempre tiene la iniciativa, es "una máquina que nos permite satisfacer nuestra necesidad de amar al prójimo", compasión [que…] puede resolverse en la esfera privada, sin molestar a los semejantes, a los coetáneos". La película Her es otro ejemplo de la interpasividad en que el sujeto se enamora de Samanta, no una persona: un robot.

[17] Suely Rolnik con Deleuze y Guattari desde Brasil nos remiten a las micropolíticas. ¿La vida puede ser inventada cuando todas las imágenes son producidas de antemano? Ver conferencia realizada en el Centro Social 'La Ingobernable': https://www.youtube.com/watch?v=61KRKLPJ800 Las conversaciones entre Guattari y Pepe Escobar en los años ochenta sostenían que los microfascismos están contaminados por las imágenes del cine y de la televisión, las cuales son la incorporación de cierta representación del *star system*, del 'vedetismo', todo un ideal del ego, sin mencionar las relaciones falocráticas que hacen que la música rock y punk no se constituyan en un campo de acción posible para las mujeres, las maneras en las que el yo, los individuos, los grupos sociales son modelados por los sistemas capitalísticos contemporáneos, son mucho más portadores del desorden y la entropía en los sistemas de sensibilidad […] Lo que es producido por la subjetividad capitalística nos llega a través de los medios de comunicación.

[18] Deleuze señala el cine como un órgano para interpelar a una nueva percepción de las cosas. El cine es un arte que inventa imágenes, acontecimientos y agenciamientos, encuadres y concatenaciones de imágenes-sueños de la materia (Bachelard, citado en Ranciére: 2018, p. 144), le devuelve la percepción a las imágenes arrancándolas de los estados de los cuerpos y colocándolas en el estado de los acontecimientos (p. 153). Las imágenes otorgan poder verbal a las cosas mudas y el montaje de imágenes que parpadean, se desvanecen, se superponen, portan emociones y revierten la lógica de la fragmentación. Por consiguiente, el cineasta permite encontrar lo activo-pasivo, lo voluntario y lo involuntario, lo impensable en el pensamiento y el encuentro entre la voluntad y el azar (p. 158).

[19] Durante las primeras manifestaciones estudiantiles de 1977 y las primeras huelgas obreras de 1978 proliferó en São Paulo la producción de películas llamadas 'militantes'. Eran películas financiadas por las propias entidades que estaban empeñadas en la lucha; películas construidas según esquemas de trabajo colectivo y cuya función era servir de instrumento, de forma agresiva de publicidad para ampliar las propias luchas. Esas películas fueron perseguidas, aprehendidas por la policía, pero en ningún momento el pretexto fue la censura. Radios libres, videos independientes o superocho, lo que permite a los grupos desmontar la producción de subjetividad dominante. Lo que finalmente admite el desmantelamiento de la producción de subjetividad capitalística, es que la reapropiación de los medios de comunicación de masas se integre en agenciamientos de enunciación que tengan toda una micropolítica y una política por hacer en el campo social.

del deseo frente al momento de tensión en que las fuerzas del mundo nos convocan, una micropolítica activa desde lo más revolucionario y en contraposición a lo más reaccionario. La desestabilización de la culpa tóxica, el miedo al que nos convoca los gobiernos neofascistas y cualquier partido político en detrimento de la vida.

Uno de los movimientos más poderosos en el Abya Yala es la pulsión vital de la creatividad y la creación propias del inconsciente, que es fábrica de mundos. Frente al mundo del deseo y libido individual-familiar el postestructuralismo trae la producción de máquinas deseantes[20]. Al mismo tiempo somos agentes colectivos de enunciación, el que desea pero no actúa engendra peste (William Blake, citado en Rolnik: 2019). De allí que el deseo coinspirador nos indica que somos una inquietación encarnada de acciones creadoras que pervierten, desinstalan, desestabilizan, desarman, desfetichizan, burlan el inconsciente colonial creando mudanzas, sinergias y formas en que se desequilibran y aprenden conjuntamente a resolver impunidades y crear lugares potentes en medio de la impotencia.

SENTIPENSAR CRÍTICO DESDE LAS TRANSFORMACIONES TEJIDAS ENTRE Y CON LAS SUB-ALTER(N)ATIVIDADES

Re-contar y re-escribir la historia desde el sentipensar crítico del Abya Yala ha implicado configurar experiencias e imaginaciones en la profunda cercanía entre mundos que habilitan nuevos referentes de marcos académicos y no académicos al servicio del saber-poder para la defensa de pueblos, tierra y territorios de vida. Como bien lo plantea Bourdieu (1999), el malentendido de la ciencia consiste en pensar el mundo en perspectiva altiva y distante, que desde un punto interpretativo aquieta la realidad, separando el mundo que se hace del mundo que se vive. Algunas implicancias teórico-políticas hacen crítica a la crítica cuando estas no están encaminando los procesos de transformación en sus formas de hacer.

No meramente es un asunto de coherencia entre el hablar, hacer, sentir, pues en múltiples ocasiones estos procesos no coinciden entre sí. Como plantean los pueblos del sentipensar afrodiaspórico, no se trata de un asunto de creatividad resiliente, requerimos saberes en que los pueblos puedan mantenerse en existencia. En las ciencias y artes milenarias, como el conocimiento del secreto de las medicinas y parterías ancestrales en diferentes pueblos de la afrodiáspora y de pueblos en Latinoamérica, no todas las personas tienen el don para recibir este saber-conocimiento, se entrega de generación en generación y se forma desde edades muy tempranas a quienes tienen el corazón para sanar y para recibir el secreto de las plantas y los animales que curan. Dichos saberes-poderes no colonizados perviven no solo en las comunidades ancestrales en el campo, en las ciudades, dichos saberes-conocimientos hacen parte de prácticas curativas en las ciudades, verbo y gracia en el pabellón de las ramas y plantas medicinales en la Plaza de Mercado de Manizales, bioterritorio Kumanday, se consulta a las yerbateras con tanto respeto como consultar un médico formado en la academia, y en las conversas en la Universidad de la Tierra asisten diferentes profesionales para aprender de los poderes de las plantas, el tejido de colectivos de jóvenes, artistas, dramaturgos, ambientalistas, cineastas que fundaron la Unitierra en Caldas y suroccidente de Colombia, y en este lugar, con-fluyen y se intersectan saberes, ciencias, filosofías, artes, explorando nuevas formas de conocer para defender la vida y los territorios, epistemologías sudacas[21]; así mismo que desnaturalizar la tierra y destecnificar las abstracciones disciplinares, volver a los nombres cotidianos, a la siembra, al trueque de semillas, a las ciencias milenarias y cuidados matrísticos de la madre, de la tierra.

Vale la pena resaltar que no son mero antagonismo las luchas en disputa de sentidos, son denuncias frente al despojo, a las geopolíticas de la infamia en que la lógica del colono pervive en contextos globales y locales. De este modo, una academia radical-enraizada tiene la posibilidad de desobedecer los cánones institucionales de división y fragmentación del mundo de la epistemología de las ciencias y las disciplinas, incluyendo las trans e interdisciplinas, se desacademiza, indisciplina y trae consigo la fuerza de narrar con y

[20] El Antiedipo: entrevista a Gilles Deleuze y Felix. Guattari. https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=1798

[21] Filosofías propias de los territorios de saber-conocer de jóvenes en Latinoamérica, una apropiación y transgresión de las epistemologías escolásticas y que se construyen desde las formas de reinventar, hacer fusiones y formas de trenzar saberes y conocimientos construidos en la universidad de la vida, en la universidad de la calle; este término emergió también en el GT Infancias y Juventudes, a partir de las reflexiones desde el trabajo de Rose de Melo, Silvia, Boreili, Milene Migliano con activistas en Brasil, encuentro de seminario interno, 2020.

entre la gente, entre procesos, al testimoniar los imaginarios emergentes de mundos posibles que nacen en las prácticas concretas de las resistencias.

> ¡Sí nacimos pa´semilla!
>
> La tierra vive. Es vida. En realidad es una colcha de territorios. El tejido de territorios es la tierra viva. Una sola tierra: la Madre Tierra. Esto es básico. Elemental. Obvio. Ningún territorio puede vivir sin el tejido, de la Madre Tierra […] Sembrarnos en los territorios y en el tejido de la vida: crianza de tejedores en el movimiento de la vida. Tejer es un trabajo permanente. Hay una fuerza creativa, un ritmo en la Madre Tierra que va diseñando, que nos va diseñando. Un impulso que nos lanza y nos inspira: un espíritu. La necesidad vital que nos relaciona, nos entrelaza, nos mantiene en movimiento con todo lo que habita y vive. Esa fuerza nos hace, pero también nos supera […] No hay lenguaje ni palabra que valgan y tengan sentido que no provengan de la tierra y los territorios en movimiento y tejiéndose. La palabra teje y es acción. Acción colectiva en el espíritu de la Tierra en movimiento. (Rozental: 2020)

Consecuentemente, la lectura con categorías de pensamiento crítico que emergen en los territorios de luchas concretas, en cercanías y contundentes creaciones de acontecimientos. La crítica existencial pasa por estar afectado el mundo por los sentidos, por lo que se hace, se vive y se muere, por el amor que celebra la vida de las universidades de a pie, por cultivadores urbanos, el saber de las sabias[22], razones e intuiciones que defienden la vida en comunalidad.

Las teorías inscritas en las experiencias colectivas de tiempos liminales, subsisten antes y después de las luchas por acontecimientos que mantienen la fuerza del hacer diario, en la pervivencia de la semilla que se cría. Cotidianizar las emergencias teóricas de los pasos, resistencias que se siembran y cosechan, que mantienen la cercanía, la custodia de las palabras y filosofías milenarias ubuntistas, budistas, andinas, y del sentipensar de los ríos que desbordan las filosofías meramente humanas, más acá de lo humano, se tejen en el hilo de las semillas plurales, el cacao milenario, la medicina del corazón, seres que miran a través de los ojos de las abejitas nativas de la madre tierra. El cuidado de los seres más importantes del planeta desbordan los cánones de las ciencias naturales y conectan con la defensa de la vida y de la tierra con seres que hacen parte, le pertenecemos a la tierra.

Particularmente, desde 'tejinando sentipensares', encuentros auto-convocados por pluriversidades de a pie que tejen y apuestan por defender la vida en medio del despojo y la muerte, la reproducción sutil de lo que hay detrás de la tríada indisoluble del desarrollo capitalismo por despojo, guerra y corrupción, la amalgama de proyectos tecno-científicos, jurídicos y económicos que reproducen contenidos de las ciencias en los currículos universitarios. En las formas más sutiles en que se manifiesta la separación ontológica que denuncia Escobar (2020) y que consecuentemente mantiene la división del mundo en la reproducción curricular de los saberes de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Como pre-textos creamos textos y vamos creando el acontecimiento rompiendo los presupuestos que se mantienen aun en centros de investigación. Los que hacen y los que interpretan diseccionando el mundo del hacer y el mundo del pensar, del lenguaje oral como parte del hacer y la escritura como parte de la abstracción académica.

En esta dirección, desde las prácticas teóricas de los pasos, la emergencia de las teorías socioterritoriales en movimiento para el movimiento de las teorías (Botero-Gómez: 2019) re-vincula en sus análisis y comprensiones colectivas inter-contextos, inter-luchas, inter-mundos, lo que la escolástica sigue fragmentando tejido entre ciencias y filosofías ancestrales y sociales-naturales; el tejido entre tierra, territorios de vida y luchas de los pueblos; las resistencias cotidianas, re-existencias autonómicas, en el ejercicio permanente de la oralización de la escritura, la construcción de audiolibros, videolibros, radios tejidas entre barrios y entre ríos.

Las palabras que emergen en el hacer, en el reflexionar colectivo, que van configurando experiencias en la interpretación colectiva de las coyunturas, las afugias, los padecimientos, pero al mismo tiempo las creaciones de subalternatividades, reinvenciones y contemporización, en esta dirección, desde el TGA hemos venido delimitando los significados de las alternativas.

---

[22] Conversas con Gildardo Pérez en el hilo del cacao.

A diferencia de lo alter-nativo que conserva la tradición *per se*, ya en sí mismo sea legítimo, las resistencias ancestrales vindican las filosofías milenarias que se hacen contemporáneas y se reinventan entre tiempos y entre contextos.

El concepto de 'sub/alter(n)/natividades'[23] proviene del pensamiento desde el hacer de diversos colectivos de base en varias biorregiones andinas, afro, urbanas, campesinas, mestizas en el Abya Yala, indica el resurgimiento de nuevos mundos, de mundos milenarios a partir de las prácticas de resistencia y re-existencia de mujeres, jóvenes, ambientalistas y grupos urbanos en contextos márgenes (no solo marginados, que están marginando el sistema).

Si bien los términos 'subalterno' y 'alternativas' están bien relacionados, el término 'natividades' busca nombrar los nacimientos plurales y las re-emergencias destinadas a defender y reafirmar lo que podría llamarse una política de vida, libre de subordinación. Sub/ alter(n)/natividades implica esos nuevos renacimientos/nacimientos milenarios que perduran en las arraigadas prácticas diarias autónomas, las formas de pensar y las luchas que habitan los mundos negados de los grupos subalternos; pueden verse en el trabajo en expresiones de políticas de la esperanza, poética e inspiraciones en pequeñas revoluciones de la vida cotidiana.

Señalan, finalmente, esas emergencias ancladas en raíces de larga data, que no han sido completamente colonizadas, pero que pueden existir en las sombras los silencios elocuentes y los secretos productivos al servicio de la vida, mantenidos por personas en los márgenes, comprometidos en marginar los sistemas dominantes, y eso como tal no necesita ser revelado. Al agregar 'natividades' a las 'alternativas subalternas', estos colectivos apuntan a los múltiples nacimientos y reemergentes subterráneos y orientados al presente a partir de prácticas filosóficas ancestrales, que son difíciles o imposibles de cooptar; así como las narrativas subjetivas enfatizadas por Hannah Arendt, como centrales para la construcción del público y, por lo tanto, de la política, sofocadas por la racionalidad y objetividad modernas (integrales al totalitarismo nazi), estas narrativas o natividades, como ahora decimos, tienen un potencial liberador y encarnan una imaginación completamente diferente. Son esenciales para comprender las políticas de autonomía y re-existencia en medio de la Tercera Guerra Mundial en curso, con sus propensiones extractivistas, militarizadas y neofascistas. Las natividades también están relacionadas con las 'crianzas mutuas', que significan la confluencia, el tejido y el re-tejido de alternativas transformadoras en Abya Yala afro, latinoamericano y más allá. Las prácticas teóricas que emergen de las resistencias cotidianas, las re-existencias perviven antes y después de la marcha, van haciendo pequeñas revoluciones de la vida cotidiana, suturando las brechas y fronteras que se generan en las prácticas discursivas que van performando el mundo desde una consciencia de la moral discursiva de la oficialidad.

Las prácticas discursivas performan una realidad a partir de la amalgama entre ley, ciencia, despojo (Mina, et al.: 2015), en esta dirección, las academias al servicio de las resistencias y re-existencias de los pueblos están dispuestas a traer el rigor, la legitimidad que nos conmueve en el ejercicio conjunto de estar entre procesos que enraízan las luchas entre nosotrxs.

Los lenguajes que permiten ir creando las narrativas que hacen parte de las poéticas cotidianas del hacer, el lenguaje de sentimientos, sentidos proximales que logran narrar en diferentes formatos, son políglotas como múltiples lenguajes artesanadores de las ciencias y filosofías con la gente, entre procesos, creando pre-textos para crear el acontecimiento. Obras que son caminadas en territorios; hacer obras colectivas implica el obrar con otros la historia que recuenta y re-escribe, historias borradas y omitidas en el tiempo por los discursos que se van agotando y perdiendo credibilidad.

[23] Apartado en proceso de publicación en las definiciones operacionales del TGA, debates y escribanías colectivas acerca de las crianzas mutuas, entretejiendo procesos que emergen de otros mapas y otras historias en bioterritorios como Kumanday, Valle Geográfico del Río Cauca y el Pacífico colombiano.

DESCOLONIZACIÓN DE LAS GENEALOGÍAS DESDE LAS RE-EXISTENCIAS, ARCHIVOS INSCRITOS EN LA HISTORIA VIVA

Más acá de las genealogías de Occidente, el cine documental autonómico es un medio para crear mundos y realidades en plural. La ruptura con el guion homogéneo y fatigante de Hollywood[24]apela a un criterio sensible, los guiones en las prácticas filosóficas de pueblos son ejemplos concretos para re-visitar las teorías, salir del exotismo etnocéntrico y disciplinar que nos implica para impulsar los procesos de descolonización a partir de con-versaciones profundas inter-civilizatorias mundiales.

El cine descolonizador es una de las apuestas reivindicativas de movilización de las sensibilidades, imágenes y narrativas que logran empatizar (volver a sentir con). El tercer cine latinoamericano es un dispositivo para reparar una memoria tergiversada. Es la memoria que levanta los muertos[25].

El cine documental es reconstructor de la memoria que tiene un sentido estético-poético. De acuerdo con Patricio Guzmán (Periódico desdeabajo: 2011)[26] todxs estamos comprometidos con algo para empujar la humanidad, más que un asunto técnico, convoca el enamoramiento colectivo que nos permite revivir imágenes de mujeres escarbando en busca de sus familiares (¿qué ocurrió?, ¿cómo fueron las cosas?), nos permite llevar nuestros análisis a la clase media alta sin ofenderlos pero colocando sobre la mesa la realidad concreta para tomar posición.

En el marco de la Campaña Hacia Otro Pazífico Posible, y particularmente caminando con las mujeres negras en defensa de la vida y los territorios ancestrales, debemos confirmar que:

> Comprendemos genealogías populares como la historia viva de la política inscrita en pasos, voces, silencios y secretos milenarios que se actualizan en el presente. Su trabajo periódico renueva 'otra historia' instituyendo formas singulares para habitar los territorios y defender la vida… historicidades cimentadas en la pertenencia al territorio en un tiempo liminal -antes, durante y después de sus propias luchas-. (Mina et al.: 2015, p. 168)

Las empatías solidarias de artistas, investigadores, realizadores al servicio de las personas, pueblos, comunidades en resistencia, indican que son gestos descolonizantes al recontar la historia desde la versión de las comunidades que no solamente presentan su consentimiento informado para la realización de un film, sino también cuando lo hacen público.

Además de las políticas y prácticas discursivas del control, el progreso y el desarrollo que perpetúan la zona del 'no ser'[27] racista y colonial, visibilizamos una zona de afirmación del ser. Acudir a las palabras de los pueblos en sus diferentes raíces más acá de las raíces latinas, griegas (denominados por la racionalidad de Occidentes como mitos originarios), convoca buenos vivires como filosofías milenarias que cruzan fronteras y tejen entre mundos otro modo de ser que posibilita permanecer desde la semilla de fuentes que nos amplían los significados de lo político para todos los mundos.

¿Al servicio de quién está el lente cinematográfico y documental?[28] El acontecimiento lo crean no tanto grandes héroes o heroínas, más bien, está constituido por los pequeños gestos que habitan el mundo del día a día y que indican las políticas de la esperanza, en la digna humildad, en las narrativas de sororidad desde

---

[24] Ver y escuchar el audio-libro: URIBE, D.. (2012). *Historia del mundo. Cap. 21. El cine y la cultura popular mexicana.* https://www.youtube.com/watch?v=_qIByI2tP4I minuto 28'00'', la fusión entre bandas sonoras y cine, igual que Bollywood en la India.

[25] Escuchar a TEJIDO DE COLECTIVOS UNITIERRA. (2020b). *Isadora Cruz* [Video]. Youtube. https://youtu.be/ldyxxJAntgM

[26] Entrevista a Patricio Guzmán, documental como reconstructor de la memoria. Periódico desde abajo. https://www.youtube.com/watch?v=yBJ9UrnpL80

[27] Ashis Nandy desde la historia de la II Guerra Mundial y la partición de India y Pakistán realiza un análisis de las películas de Mrinal Sen como cine radical en la India. De igual forma, el cine postcolonial inspirado en Frantz Fanon indica la influencia del psicoanálisis crítico en el análisis de los problemas estructurales de las sociedades y las maneras más sutiles en que los mismos dominados se transforman en instrumentos.

[28] Desde nuestro contexto, *Agarrando pueblo* (el documental de Luis Ospina y Carlos Mayolo, 1978), hace una aguda crítica desde el lenguaje de la dignidad de la gente. Película de ficción que simula ser un documental sobre los cineastas que explotan la miseria con fines mercantilistas. Es una crítica mordaz a la 'pornomiseria' y al oportunismo de los documentalistas deshonestos que hacen 'documentales sociopolíticos' en el Tercer Mundo con el objeto de venderlos en Europa y ganar premios. LUIS OSPINA. (1978). *Agarrando pueblo* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=hydBqTZ0b0E

sus políticas de la intimidad, las cuales no pasan por las políticas públicas de los Estados nacionales y globales ni por los megamercados[29]. Frente al monopolio del extractivismo digital, las autonomías comunitarias con la tierra crean circuitos de destecnificación con medios libres que transgreden los espacios de individualización convirtiéndolos en espacios de encuentro.

"El cine está hecho de recuerdos entreverados" (Rencière: 2018, p. 12), y agrega que "*el cine revé, relee, reorganiza (recuenta historias) e inscribe el rostro íntimo de las cosas"* (p. 11); de este modo, el cine retoma la poética y retórica de Aristóteles de nociones como la mímesis, la frónesis, la catarsis y la retórica. Las poéticas de las poéticas cotidianas reconectan arte y vida componiendo otros guiones desde otras formas de interpretación del mundo para todos los mundos. La pregunta por descolonizar la mirada con el cine documental retoma el sentipensar narrativo, como plantean los movimientos de la diáspora negra desde la Campaña Hacia Otro Pazífico Posible y sus intersecciones, academias y activismos; las versiones de *Sinfonía de los Andes*, el *Hilo Negro* en la Campaña de los 1500 latidos por la Sierra Nevada de Santa Marta y las narrativas de sororidad que han permitido narrar el cine en la solidaridad entre documentalistas, el cine documental que posibilita liberar la madre tierra en cualquier rincón del planeta. De un mundo en el que quepan todos los seres. Todas estas apuestas audiovisuales, campañas y trilogías que convocan historias y suturan los mapas que las geopolíticas oficiales nacionales y globales fragmentan.

Las apuestas documentales con los pueblos traen otras retóricas diferentes de la retórica oficial a partir de lenguajes imposibles de cooptar e intelectualizar. La fuente cinematográfica parte de la vida emocional, retoma los sentimientos colectivos, moldeados por las formas de expresividad con marcos de referencia y testimonio para sanar de duelos históricos a partir de prácticas filosóficas que rompen el guion homogéneo capitalizado de la historia desde historias plurales, 'pluritopías'[30], no meramente como múltiples lugares de llegada sino, también, como lugares de partida y de trayectos-caminos que están cambiando en la permanencia pero, a su vez, permanecen cambiando (Botero-Gómez et al.: 2019).

No son historias meramente de la resiliencia que pueden mantener el honor individual en medio del caos sin cuestionar las razones del caos, son historias tejidas, reinventadas, inéditas, por contar, que crean el acontecimiento en lo concreto y desde el trajín diario de la historia, con amparos entre humanos-no humanos, con el río, con la tierra, con los barrios y los territorios de vida.

La producción de textos (imágenes, fotografías, documentales) desde el lugar de enunciación de los pueblos, con sus formas, lenguajes, acentos, lenguas, narrativas de resistencias, dicen por sí mismas sus silencios desobedientes que no requieren interpretación. Las ediciones, los énfasis, las modificaciones co-creadas directamente con quienes están implicados, sus riesgos, sus voces, sus vidas, indican que no solo actores sino también espectadores tienen no únicamente la intención sino la implicancia en resolver y reparar con estrategias alter-racistas, alter-sistémicas.

El cine documental descolonizador posibilita retomar las voces, acciones directas y sutiles que van mostrando otros modos de vivir. Denuncia no meramente el 'afuera' sino las formas del 'adentro' que legitiman, reincorporan las expresiones sutiles y gestos dominantes, así su boca diga lo contrario. La creación de emergencias de quienes desean y actúan para desinstalar, desmontar y abandonar la raíz del colono proponiendo subalternatividades y políticas de vida que enfrentan la impotencia del estar anestesiadxs, sofocadxs, desactivadxs.

Frente a las políticas de las grandes movilizaciones, las genealogías de historias intergeneracionales indican que desde lo más íntimo, en el fogón, hacemos la revolución (narrativas de sororidad, en proceso). Si el teatro es una asamblea, el guion desde las genealogías recónditas potencia testimonios y biografías colectivas oralizadas para ensamblar historias desde la conexión de experiencias en plurales audiencias que no saben que saben[31]. De igual forma, frente a la escolástica y el mismo molde que prefigura la

---

[29] Ver un ejemplo y provocación-convocatoria para participar con sus propuestas en el videolibro y audiolibro de TEJIDO DE COLECTIVOS UNITIERRA. (2020a). *Narrativas de sororidad 1* [Video]. Youtube. https://youtu.be/kCGZZp302to

[30] Diálogos en el colectivo 'La Transicionada', convocados desde finales 2018 por Arturo Escobar, colectivas de Gaidepac y diseñadores, especialmente del Valle Geográfico del Río Cauca.

[31] En este mismo sentido, Rencière advierte que el ignorante no es el que ignora lo que el maestro sabe. Es aquel que no sabe lo que ignora

institucionalidad, las herramientas sofisticadas del espectáculo, las genealogías de historia viva acuden al lugar de enunciación de lo no dicho, lo que ocurre en las periferias, capaces de narrar la digna humildad, desmintiendo cualquier arrogancia del control subordinante.

De este modo, los documentales construidos para recontar la historia, borrar la impunidad, aparecen como nuevas formas de organizaciones con criterio empático-sensible, de creación, no meramente de un producto sino de trayectorias vividas y por caminar, desde las luchas de las abuelas en nosotrxs que mantienen el tejido entre ancestros y renacientes (Botero-Gómez, et al.: 2019); en este sentido, no meramente recuentan un conocimiento a la espera de ser traducido por un experto. Acude a una crítica existencial de lo que nos sucede, lo que nos afecta, lo que da cuenta en lo que nos hemos convertido, en lo que somos, lo que hemos omitido; y el lado más potente de la oscuridad contra cualquier forma de elitismo emblanquecido.

Recontar y reescribir nuestras historias enraizadas con luchas crea tejidos de posibilidades de encuentros que habilitan nuevos hallazgos en las juntanzas entre territorios y entre mundos, una creación de fuentes para las re-existencias. Los testimonios desde el lugar de enunciación de la sabiduría de la gente contrastan y confrontan la memoria oficial de una historiografía de datos. La fuerza de la memoria hecha de fragmentos, olvidos, silenciamientos, hace referencia a la memoria que se actualiza y cobra vigencia en los trajines diarios de historias intergeneracionales, intercolectivos, entre barrios, entre biorregiones, las cuales permiten ir creando actos y posibilidades de vida en gozo y alegría, mucha abundancia y dignidad. Además de dramas, azares, de suerte, las regularidades del despojo, sus denuncias, la solidaridad y empatía entre todas las luchas, trae acogidas que nos habilitan en medio de la negación, el despojo y la impotencia. Caminar obras colectivas con pueblos y sus prácticas filosóficas en defensa de la vida, plantea problemas diferentes de los medios de producción oficiales y de las interpretaciones académicas que imponen y atribuyen categorías ajenas a la gente. Frente a la ideologización e invisibilización en las pantallas al servicio del imaginario que oferta y demanda el éxito; hegemonías a la inversa, creaciones contrahegemónicas frente al cine-propaganda de venta de ilusiones, y connotan pequeños acontecimientos con prácticas interexpresivas que logran transgredir los imaginarios clasistas, sexistas, partidistas, homofóbicos, ecocidas, y de un modo autónomo e independiente resolver la impunidad.

La desconexión entre los problemas fundamentales hace parte del borronamiento de la historia, en tal sentido, las autonomías comunicativas audiovisuales reconectan problemas, lugares y tiempos en medio de las tecnologías globales, su propio bumerán descapitaliza los lenguajes y las subjetividades. Por su parte, el cine documental descolonizador contrasta las prácticas discursivas, las voces que hablan en nosotrxs permiten reconfigurar y tejer la memoria hecha de recuerdos fragmentados y remendados y contribuyen a los procesos de reparación propia. La convocatoria de recontar juntos las historias crea procesos de reparación propia, sanación colectiva y reinvención de nuevos relatos. Frente a la necropolítica y las biopolíticas tanáticas la 'eros-política' abre caminos y horizontes de mutualidad, lo que nos convoca y por lo que estamos dispuestxs a vivir. Las genealogías de historia viva denuncian las formas en que se activa el control panóptico, pero también anuncian el lugar incooptable, por tanto, vindican un mundo donde amamos y sufrimos, porque gozar, más que vivir en paz idílica, implica perseguir hasta las últimas consecuencias lo que falta para defender la vida sin subordinación.

PRÁCTICAS-TEÓRICAS EMERGENTES EN EL ESTATUTO PLURIVERSAL DEL CONOCIMIENTO

Desadormecer el cerebro de las imágenes e imaginarios acostumbrados a lo de siempre nos ha interpelado a recurrir a las formas que sacuden el estado de las cosas que nos involucran, acomodarse y desacomodarse, organizarse nuevamente, más que para la adaptación al mundo que conocemos, al mundo que está en transformación y somos parte de él. Las poéticas cotidianas emergentes en el lugar de enunciación de mujeres, niñxs, mayorxs, jóvenxs (también paisajes, el arrullo del río, los cantos de los pájaros y todas las formas de comunicación de las semillas) no acuden a los cánones de las grandes artes, reglas separadas de la vida, hechas por una escuela-academia, monopolio simbólico que separa arte, filosofía y vida. Las luchas cotidianas

---

ni cómo saberlo.

por volver a ser comunidad con la tierra implican distinguirse para la vida del sí mismo aislado, volver a las palabras de las cosas, volver a lo más simple, volver a lo más sencillo y básico en la base de la base. Los artes de ser, hacer, estar, sencillamente las artes de vivir, desde el obrar el vivir. Así por ejemplo, el saber-hacer es un lenguaje que conjugan permanentemente los pueblos del lago Titicaca, saber-hacer, vivir tranquilo, vivir bonito, vivir sabroso, vivir gozoso.

Cada una de estas enunciaciones de pueblos que habitan la tierra, territorios, filosofías del afro Abya Yala, campesinas y alter-urbanas, emergen como prácticas socioterritoriales que contrastan los cánones e imaginarios fragmentados que usualmente utilizan las ciencias y las disciplinas. En este sentido, comunidades académicas y no académicas han decidido asumir prácticas de permacultura, veedurías ciudadanas, cabildos abiertos y asambleas tejidas y permanentes en la ciudad, tejidos entre colectivos, pluriversidades de a pie en itinerancias en que se comparten sabidurías, conocimientos, técnicas, artes en la defensa de la vida y de la dignidad. Hacer distinto al modelo, al molde de las ciencias y economías de Occidente, implica imaginar el mundo a través de las prácticas de los pueblos, las gentes que desobedecen los cánones que reproducen las lógicas de fragmentación, acumulación, explotación y (neo)extractivismo con la capacidad de despedagogizar las pedagogías, desclasar las clases y seminarios académicos con conversas fértiles en que se hace otro modo de conocer-saber-poder.

Estudios de astrónomos académicos y no académicos dan cuenta de los indicadores del sentido común que trascienden los lenguajes de los bancos de semillas o la seguridad alimentaria como plantea la institucionalidad. Diseños audiovisuales en formatos estéticos y digitales están indicando el despertar de las ciencias en plural (ciencias sociales, ciencias naturales, ciencias milenarias), que siguen al pie las leyes de los ciclos mismos de la tierra, de los astros, de las lunas, las mareas y formas energéticas del sol y de las sabias. Las prácticas del resguardo de semillas de mano en mano, de siembra en siembra –resguardo en la tierra como el único lugar donde pueden germinar– y en diálogo entre sabias, dice Gildardo Pérez Matachín, en el festejo de la olla común para cuidar los niñxs con proyectos de formación de los más jóvenes y más viejos y viceversa. **El conocer el lenguaje no es exclusivo y propiedad de lo humano,** las plantas tienen su sabiduría, recuperar la escucha del viento, las plantas hablan, sus semillas, los pájaros, el arrullo del río, la posibilidad de ver con ojos de abeja los seres más importantes del mundo y quienes tienen la posibilidad de polinizar, gestar, engendrar vida a la tierra.

Así por ejemplo, algunas experiencias –teorías de las prácticas– desde los bioterritorios Kumanday, el Pacífico, el Valle Geográfico del Río Cauca están encaminadas por personas, familias, colectivos que van haciendo y fundando veredas, barrios en las ciudades, en territorios de vida ancestrales, y campesinos que han pervivido de generación en generación en medio de los silencios y silenciamientos. Nos referimos a las crianzas mutuas como los procesos orientados a cuidar la vida construyendo los mapas de los pueblos entre mundos (Botero-Gómez: 2019), desde el lago Titicaca hasta Oaxaca y bioterritorios Kumanday, Katataima, Pacifico y Valle Geográfico del Río Cauca, conectando ríos y mares de la diáspora afro y el Vikalp Sangam[32] (Kalpavriksh Environment Group: 2020) en territorios de India.

Frente a las prácticas discursivas del desarrollo que acaparan los medios de comunicación, mentalidades e imaginarios en todas las clases, frente a la hipernormalidad digital, las categorías que se reinstalan con lenguajes sofisticados y que capturan los imaginarios y posibilidades del pensar y que restringen los imaginarios a la economía de *cash* del Estado, los proyectos productivos, la educación centrada en la consecución de empleo, los derechos humanos reducidos a la versión de justicia estadocéntrica, mantienen el sistema disciplinar y disciplinado de la historia, restringiendo la mirada del mundo a una sola manera de vivir. De allí la importancia de las genealogías que tejen y destejen entre voces inter-generacionales, voces inter-tiempos, inter-territorios de vida y abundancia que resisten al ecocidio, feminicidio, juvenicidio, infanticidio, racismo clasista y todas las expresiones subordinantes y de la tergiversación de la historia por medio de la propaganda mediatizada y las categorías científicas que colapsan con los sistemas económicos, de salud, de alimentación, producto de la mirada colonial y tecnocientificista del mundo pretendidamente universal.

[32] Resistencia de los pueblos indígenas ante la devastación de la biodiversidad.

Una forma espiritual de las prácticas de vivir en comunidad, más que vivir una forma de arriba –élite académica, económica, político-estatal– que pueda describir, unificar las formas que se viven en territorio, es decir, parten de las experiencias, no de experimentos, y se realizan en medio de dramas, contradicciones y solidaridades, tramitadas por asambleas polivocales, sin líderes fijos individuales, más bien, con el poder de colectivas subjetividades que se encargan y tienen resonancia porque se re-conocen mutuamente. El tejido que va siendo mientras va tejiendo confianzas, legitimaciones, aprendizajes conjuntos[33].

La relación co-extensiva con la selva, la lluvia, el agua, los ríos… los animales, convivencialidades que se han habituado con en el cuidado comunal femenino, con los ríos y las plantas; de igual forma, implica añadir a las filosofías y teologías de la liberación y a todos los movimientos en femenino, liberando los ríos nos liberamos todxs, liberando la madre tierra, liberando cualquier violación y sometimiento de las mujeres y las generaciones más jóvenes; como nos lo plantean las mujeres zapatistas en la convocatoria de todas las mujeres en lucha, y como lo afirman en el comité de solidaridad de las mujeres de la revolución de Kurdistán y sus ciencias milenarias. Mauricio Dorado desde los Hormigueros afirma que *hay que aprender a callar para comenzar a luchar*[34]; de igual forma, los pueblos zapatistas narran la digna rabia que se contiene en sí misma de la venganza y la violencia, narran las luchas desde las denuncias que avergüenzan y anuncian otros mundos con su quehacer diferente al mal gobierno.

CONCLUSIONES: ECOMUNALIZAR LA VIDA EN DENUNCIA Y SUB-ALTER(N)ATIVIDADES FRENTE A LAS NECROECONOMÍAS EXTRACTIVAS Y RECOLONIZANTES

Ecomunalizar significa volver a la tierra y crear ecopedagogías que relacionan las resistencias cotidianas, sembrar, cosechar, comer, sanar, recordar, re-contar historias, narrativas que re-escriben las historias para el presente. Y el relacionar el vínculo inter-generacional del tejido de la vida con la madre tierra, dichas prácticas con-mueven los cimientos teóricos de la economía y el Estado, por ejemplo, corren las fronteras del conocimiento de las transacciones rentistas y proponen indicadores que permiten recuperar el sentido común perdido por las abstracciones de las economías pendulares entre el neo-marxismo, la economía de bienestar y el liberalismo. En este sentido, Escobar (2020) visibiliza las distinciones entre lo real político y las realidades construidas entre pueblos, entre mundos. Por los medios de comunicación, la política pública, la teoría (occidentalizada, monolítica) mediatizada por categorías como la *real politik*, realistas crónicos que solo ven el mundo a través de los ojos de 'CNN' (Escobar: 2020) que reproducen con colaboración de grandes centros de investigación académica imaginarios restringidos a la economía del Estado-nacional-globalizado.

Por su parte, tejidos entre mundos, entre disciplinas, indisciplinas, están recobrando el estatuto pluriversal del conocimiento y desmintiendo los cánones cientifistas universales o la mera interpretación de experiencias localistas en las ciencias. Específicamente, desde el Tejido de Colectivos Unitierra, Caldas y suroccidente colombiano, su Centro de Estudios Independientes Color Tierra, programa de investigación que nace de las preguntas de los pueblos, estamos procurando re-contar y re-escribir las historias, las cuales amplían imaginarios, significados, sentidos y prácticas para todos los mundos, como una red de alternativas globales, un tejido global de alternativas (TGA) que despliega y visibiliza mundos de todos los mundos, que siguen reinventando la vida, el cuidado de la tierra y los sentidos de vida propios de la vida en solidaridad comunal. Pasar de la versión del mundo pendular y partidista, del mundo que impide ver más allá de las propias ideologizaciones partidistas y economocéntricas entre mundos público y privado, liberalismo, socialismo, ciencias bióticas, abióticas; la versión del mundo de la economía de la escasez a las versiones del cuidado de la abundancia de la tierra, son parte de las narrativas audiovisuales que componen las genealogías descoloniales. No meramente los archivos, las formas que amalgaman las arqueologías en la historicidad de la afirmación del ser y las esperanzas.

---

[33] Somos incompletud y batallamos con nuestras propias incoherencias, en este sentido, la importancia de construir tejidos entre mundos y entre luchas, como un escenario de construcción del saber de las resistencias cotidianas y las re-existencias que siguen re-escribiendo la historia.

[34] Aprendizajes en el proceso de la liberación de la madre tierra. Minga de la comunicación.

Prácticas de intercambio del bien por el bien, reciprocidades y trabajos compartidos en los favores de lo impagable, lo que no tiene precio, desbordan las transacciones de compra-venta, oferta y demanda. Los indicadores concretos del sentido común mantienen la vida y la existencia[35], de allí que se sustentan en una crítica existencial y no meramente académica y de expertos políticos que con argumentos tecno-científicos crean dependencia a presupuestos y rubros que serán pagados por la comunidad. ¿Cómo reconstruir los mapas borrados y los paisajes extintos, la reparación de lo irreparable? Más allá de las dicotomías de lógicas e ilógicas, de lo racional, irracional, razonable, que parten de indicadores provenientes y que rehabilitan el sentido común, distinguir el canto de los pájaros, ¿qué animales han migrado y se han extinguido?, ¿qué especies ancestrales recuperar?, ¿qué insectos, mamíferos y personas han sido custodios de las semillas?

En este sentido, las comunidades están sembrando vida, despedagogizando las pedagogías, desclasando las clases, reconstruyendo historias, recuperando ríos, sembrando vida donde ha habido muerte, cosechando agua, sembrando nieve, caminando otros mapas y otros mundos que se mantienen en pie, sin grandes movilizaciones ni discursos deliberativos, más bien, con pasos incansables de luchas cotidianas, diver-gentes, como el sentipensar creador de acueductos y estrategias energéticas, estéticas pedagógicas que se relacionan entre sí en la conexión con el cuidado de la vida, la mutualidad con el río, la majestuosidad de la montaña y los valles.

Frente a la matriz hidroeléctrica los pueblos reivindican la memoria, denuncian sus sentencias incumplidas, anotan la revictimización de las víctimas del desarrollo y el despojo. En medio de las masacres, los juvenicidios e infanticidios, visibilizar las formas más atroces de la guerra en el cuerpo de niñxs, jóvenes, mujeres, *the whalas,* líderes sociales ambientalistas, médicas tradicionales, mujeres de todos los pueblos que defienden la tierra, los territorios y la comunidad, denunciando, aún al interior de las organizaciones políticas, las prácticas patriarcales y las violaciones a las mujeres.

Enrollar y desenrollar los hilos, entretejer en el devenir, ir y venir para pervivir de acuerdo al momento que al pueblo le corresponde, seguir cuidando la vida como pueblos, como tierra en el mandato de la *yat wala* –casa grande, universo como casa y semilla–. En este sentido, el verbo 'reciprocar' irrumpe la lógica transaccional de oferta y demanda, compra y venta de servicios, más bien se fundamenta en la mutualidad de la 'mano cambiada, el pago de lo impagable, sin intermediarios; sutura de los tejidos socioterritoriales y comunitarios rotos, de allí que crean mundos por fuera del sistema de explotación, recuperando los buenos vivires en contraposición a las prácticas desarrollistas y rentistas a costa de la vida.

De allí que los criterios son diferentes, si el mundo se ve como instrumento, como tal se usará, los usos y desusos se sustituyen por las formas que alimentan la vida. Estas prácticas se viven en diferentes lugares donde se aplica la solidaridad propia de la cosecha y la germinación de la vida, y han pervivido por años en medio de la muerte extractivo-colonial; frente al exterminio visibilizamos maneras de organizar la vida en medio de las amenazas, la aniquilación, la muerte, propias de las lógicas del progreso-desarrollo que se sigue instalando en el imaginario del bienestar nacionalista a costa de la tierra, los ríos, las semillas, la comida, el aprendizaje.

Prácticas de la re-existencia mantienen la tensión frente a un mundo que, más acá del antagonismo de intereses, ha co-existido en medio del despojo y las prácticas coloniales, sexistas, elitistas, racistas, que se expresan de manera sutil en la geopolítica. Con las reglas de juego del salvar aminorando, en que cada vez es más difícil identificar un actor específico como responsable, alguien quien pueda rendir cuentas.

El estatuto pluriversal del conocer desde los pasos de mundos y realidades que irrumpen con las dialécticas y síntesis de la historia de las ciencias dentro del molde lineal premoderno, modernidad, postmodernidad. La teoría de los pasos, en sus tiempos liminales antes de la lucha y con los renacientes, desinstala cualquier forma dicotómica del pensar, descoloniza metodologías y las formas de hacer que se reproducen en las líneas de investigación en todo su espectro jerarquizado de semilleros a posdoctorados; de este modo, colectivos-pueblos, filosofías milenarias, entran a la academia desjerarquizando los lenguajes

[35] Así, por ejemplo, experiencias tanto en barrios como en selvas, en las que hemos visto llegar con proyectos donde la gente apela por acueductos e infraestructuras en territorios donde se tiene agua potable sin necesidad de pagar facturas.

dominantes desde el hacer distinto en los barrios, las selvas, los campos, como prácticas que desbordan y llenan de otros sentidos y significados las posibilidades por fuera de la academia, ampliando sus contenidos y formas de hacer. Es decir, habitando la academia y las ciencias desde el sentipensar divergente y creador, cruzando fronteras entre saberes (bióticos, abióticos, filosofías milenarias, ciencias ancestrales, de punta) para defender gentes (personas, pájaros, maíz, frijol, plantas, hermanas, policultivos, sembrar agua en territorios de vida).

Conocer más acá de la potestad meramente humana, el conocer de las plantas, su propia sabia, del árbol, las piedras, el agua, son historias que adquieren resonancia en las propuestas alter-urbanas cuando interpelan volver a sembrar limpio, comer sano, activar el circuito de mercados campesinos sin intermediarios. Allí se están reinventando otras ciencias que desbordan la economía y el Estado, entre voces, entre los mundos, con teorías escritas e inscritas que permiten teorizar desde las prácticas de afirmación del ser con réplicas, conjeturas, refutaciones que conectan saber y vivir.

Encuentros internacionales desde abajo, auto-gestionados, auto-convocados, realizan la inversión de la participación, nosotrxs observadxs, nosotrxs participamos en sus estudios con intelectuales solidarixs al servicio de las resistencias. Entre estos: otras economías posibles para otros mundos posibles (PCN, junio de 2013); Encuentro de Mujeres en Lucha (Mujeres zapatistas, enero de 2018); ConCiencia se lucha (Encuentros convocados por el Movimiento Zapatista, 2016); Autonomías y despatriarcalización: tejiendo experiencias, conceptos, sueños y esperanzas (Tejido de Colectivos Unitierra Colombia, Campaña Hacia otro Pazífico Posible, Unitierra Oaxaca, septiembre, 2017); I, II Encuentros de la Liberación de la Madre Tierra, y I, II, III Marchas de la Comida.

Las genealogías de historia viva, por tanto, recogen las memorias intergeneracionales, la voz de las abuelas en nosotrxs, también los olvidos, las omisiones, los borronamientos, la construcción de textos testimonios, textos como pre-texto para volver a recordar juntos, saber que se sabe cuando configuramos entre varios retazos de memorias colectivas, una memoria que escapa al individuo y al humano, que permanece en sus huellas y memorias de las plantas, en la versión de crianzas mutuas propias de los pueblos del lago Titicaca (crianza no solo de humanos, también de los no humanos que nos crían y los criamos), la memoria de los caminos permite recordar los pasos para volver a vincularnos con las civilizaciones matrísticas ancladas a la madre tierra y su abundancia. Los archivos colectivos que construimos en las fotografías familiares en los barrios, los inventarios de pájaros extintos, el resguardo de plantas en los patios de las casas, las azoteas y los tules. Las genealogías de voz en voz, de cuerpo en cuerpo, de comunidad en comunidad, son tarea de recuperar el camino del pensar en espiral como nos indican los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta. De igual forma, reconfigurar estas historias por medio del rastreo de los olvidos, no meramente de los recuerdos, indica el lugar no colonizado del relato que pervive en los sentidos más proximales y memorias arcaicas, la memoria de los olfatos, la memoria de los territorios, la memoria que sobrevive del campo en los contextos periféricos de la ciudades, que escapan a las versiones de indicadores de familia nuclear que consume facturas de luz, agua, transporte. Las familias que habitan las ciudades trayendo las lógicas del río en el distrito de Aguablanca (Cali), la comuna San José (Manizales) y los barrios palafitos en terrenos ganados al mar en Buenaventura.

La reconfiguración de genealogías populares de historia viva es una apuesta teórico-política-intergeneracional que desde las pluriversidades de los ríos, las universidades de la tierra, la universidad de la resistencia, las escuelas campesinas, la universidad sin fronteras y sin tiempo, la universidad de los presos, la universidad popular de los pueblos, la misak universidad, la UACO[36] y las múltiples expresiones que están recuperando el sentido de aprender juntos entre los más viejos y los más jóvenes y más pequeños, volviendo a tejer el hilo intergeneracional; lo que la escolástica separa nos ha permitido recuperar las formas del *ludens*-libertad como lugar fundamental en los procesos de construcción colectiva del saber para los buenos vivires, vivir bonito, vivir sabroso, cuando se vive en el fogón, en el simposio, en el cine, en el río, en la olla comunitaria.

[36]Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

Una tarea del sentipensar actuante que reconstruye los territorios arrasados por la guerra causada por los mega-proyectos del progreso del colono del pasado y del presente. Más acá de la reflexividad, la composición de genealogías de historia viva, en la realización de una obra colectiva (usualmente en trilogías: documentales, literatura, textos para audiencias académicas, biografías colectivas producto de las entrevistas realizadas por los reporteritos y por las abuelas a las más jóvenes, por quienes más saben de lo que se está preguntando para defender la vida del territorio, de la comunidad).

En este sentido, las autorías no solo retoman el debate del contexto histórico de cada una de las teorías publicadas en todas las latitudes provenientes de cualquier parte del mundo. Los procesos de reconfiguración de archivos que compilamos van conectando la empatía con los lenguajes de las poéticas cotidianas que escuchamos en las historias de cada quien, los dramas, azares, fortunios, infamias y dignidad de luchas cotidianas que permiten abrir los nuevos caminos milenarios de historias para el presente y futuro plural posible.

Descolonizar las versiones del tiempo pasado-presente-futuro implica, por tanto, acudir a lo que escapa de la consciencia e indica profundas revisiones del gesto dominante que se mantiene en el presente escritural que, en muchas ocasiones, contradice lo que dice con lo que hace.

Además de la memoria oficial-colonial, la memoria histórica de hechos y sucesos, la memoria colectiva –la memoria del señor del barrio, la médica tradicional, la memoria de las abuelas, la memoria de lxs ancestros que acompañan en las huellas de sus luchas– las genealogías de historias vivas hacen referencia a las memorias inter-generacionales y sus silencios, olvidos y silenciamientos, sus vestigios, las memorias de los pasos, de los sentidos proximales, quinéticos, olfativos, memoria del tacto, memorias comunales que habitan la tierra y los territorios, los ríos desviados, pero la madre-camino, las historias recónditas y misteriosas que solo pueden comprenderse en la experiencia y vivencia de la abundancia de las semillas ancestrales y biodiversas, la sabia de las plantas, la luna, las cosechas compartidas.

De las discusiones agotadoras e interminables, de la oscilación del pensar entre neomarxistas y liberales, como corolario a las políticas pluriversales, habrá que agregar, desde las pluriversidades de a pie, que **el conocimiento es pluriversal,** en tal sentido, convoca todxs los mundos sin subordinación, retoma las historicidades de las resistencias y luchas cotidianas, personales, colectivas y deliberativas para defender la vida. Frente a los presupuestos de las ciencias que pretenden mantener las leyes de las percepciones de un mundo sobre otros mundos, las formas de conocer desde los territorios, en la profunda relación con la tierra, territorios de vida. Todas estas propuestas, no solo amplían el estatuto científico de las ciencias, dan cuenta de las prácticas filosóficas como teoría de los pasos, y pluriversaliza los modos de hacer en las ciencias que posibilitan indignarse y apoyar las resistencias que emergen en territorios y defensa de la vida en comunidad.

Ante la noción de la realidad (simbólica-lenguajeada) y lo real como lo innombrado en simbiosis con la madre, con la tierra, lo imaginario como el espejo y deseo del malestar de la cultura Occidental, frente a los pesimistas de opinión, optimistas de voluntad; las relacionalidades en las formas de vivir con la tierra, como parte de ella, permiten narrar nuevos nacimientos milenarios, que implica entender procesos de investigación más acá de lo humano, el humanismo científico y las ciencias para la producción, las implicaciones de la investigación con la tierra y todxs los seres que la habitan con sus propias sabidurías y la abundancia que implica para los territorios, la casa de las semillas, el cuidado del cacao ancestral y las abejas nativas, el diálogo con las sabias de las plantas que se siembran en las universidades periurbanas, las universidades campesinas, las universidades de la resistencias, las pluriversidades itinerantes de los ríos, tejiendo con(s)ciencias, conCiencia también se lucha, como plantan los zapatistas: ¿cómo se indignan los académicxs y sus ciencias? y ¿qué hacemos cuando nos indignamos?

BIBLIOGRAFÍA

BACKES-CLÉMENT, C. (1972). "El Antiedipo. Entrevista a Gilles Deleuza y Felix Guattarri", en, *L'Arc.* n°. 49. https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=1798

BAJTIN, M. (1986). *Speech Genres and other Late Essays.* University of Texas Press, Austin.

BOTERO-GOMEZ, P. (2006*). Niñez, política y cotidianidad.* Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE), Manizales, Colombia.

BOTERO-GÓMEZ, P. (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica.* 1ª. ed. Espacio Editorial, Argentina ISBN: 978-950-802-297-4.

BOTERO-GÓMEZ, P. (2012). "Investigación y acción colectiva –IAC– Una experiencia de investigación militante", en *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año: 17, n° 57: 31-47. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27922814004

BOTERO-GÓMEZ, P. (Compilación y escribanía) (2015). Resistencias*: relatos del sentipensamiento que caminan la palabra.* Universidad de Manizales, Colombia. https://drive.google.com/file/d/0B80tsoQLkZ4iMEhDekw4bjhmNUE/view

BOTERO-GÓMEZ, P. (2019, 11 de octubre). *Filosofías milenarias incooptables y su vigencia desde todos los mundos.* Centro de Estudios Independientes Color Tierra, Colombia. https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/filosofias-milenarias-incooptables-y-su-vigencia-desde-todos-los-mundos

BOTERO-GÓMEZ, P., & PALERMO-ITATI, A. (Coordinadoras) (2013). *La utopía no está adelante: generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes.* CLACSO: Asociación Argentina de Sociología; CINDE y Universidad de Manizales. http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=nro_orden&id_libro=821&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=789&orden=nro_orden

BOTERO-GÓMEZ, P., ALVES, R., LEYVA, X., & ITATÍ-PALERMO, A. (Comp. y responsables editoriales). (2019). *Generaciones en movimiento y movimientos generacionales.* Color Tierra, Cooperativa editorial Retos, Clacso: Villamaría (Caldas, Colombia), Sao Paulo (Brasil), Buenos Aires (Argentina), San Cristóbal de las Casas (Chipas, México).

BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas.* Anagrama, Barcelona.

CABRERA, J. (2002). "Hitchcock entre Zizek y Aristóteles", en *Signos Filosóficos,* n° 8: 135-146. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, México, D. F. https://www.redalyc.org/pdf/343/34300809.pdf

CERTEAU, M. (2002). *Historia y psicoanálisis. Entre ciencia y ficción. El oficio de la historia.* Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México, D. F.

DADOUN, R. (2000). *Cinéma, psychanalyse et politique*. Séguier, París.

DELUZE, G. (1972-1990). *Conversaciones 1972-1990. Cap. II Cine* (trad. Pardo, J. L.). Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, Santiago de Chile. https://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-%20Conversaciones.pdf

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1975-2001). *Kafka. Por una literatura menor.* Era, México, D. F.

ESCOBAR, A. (2018). *Otro posible es posible.* Abya Yala, Bogotá.

ESCOBAR, A. (2020). *Pluriversal Politics. The real and the possible.* Duke University Press, Durham and London. https://www.dukeupress.edu/Assets/PubMaterials/978-1-4780-0846-0_601.pdf

FANON, F. (2016). *Piel negra, máscaras blancas.* Akal, Madrid, España.

FOUCAULT, M. (1972). "Nietzsche, la genealogía, la historia" (pp. 11-13, 16, 27). En *Microfísica del poder.*

JAQUES, R. (2001*). La fábula cinematográfica.* Paidós, Barcelona. https://es.scribd.com/document/357198395/75165615-Ranciere-Jacques-La-fabula-cinematografica-2001-ed-Paidos-2005-pdf#download

JIMÉNEZ, M. L., CAJIBOY, M. C., MAMIÁN, Á., GUZMÁN, D., CONCHA, L., & BOTERO-GÓMEZ, P. (acompañando el proceso de IAC) (2018*). Resistencias populares y campesinas. Alternativas a la educación desde el Macizo Colombiano. Por el cuidado del territorio, el agua y las semillas.* Villamaría, Color Tierra en colaboración con la Universidad de la Tierra Manizales-Caldas y el suroccidente colombiano, Universidad de Manizales, Institución Educativa Santa Juana de Arco, Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria, Institución Educativa San José del Morro.

KALPAVRIKSH ENVIRONMENT ACTIO GROUP. (2020). *Transformations – Wellbeing* [video]. https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=vD3VxRvIeuo

Luis Ospina. (1978). *Agarrando pueblo* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=hydBqTZ0b0E

MACHADO, M., MINA, M. DEL R., BOTERO-GÓMEZ, P., & ESCOBAR, A. (escribanía y compilación). (2018). *Campaña Hacia Otro Pazífico Posible.* (PCN, Proceso de Comunidades Negras, Equipo Yembé y Gaidepac). Ubuntu: hacia el buen vivir afro. Clacso, Centro de Estudios Independientes y Editorial Color Tierra en colaboración con la Universidad de la Tierra, la Universidad de Manizales, el GT Pensamiento Crítico y Prácticas Emancipatorias y el Proceso de Comunidades Negras, PCN. https://es.scribd.com/document/405490063/Ubuntu-pdf

MARTÍNEZ, J. S., & LARRAURI, G. (2010). "Entre cine y psicoanálisis: un ensayo sobre sus desencuentros y afinidades", *Razón y Palabra,* n° 71: 1-24. https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514914006.pdf

METZ, C. (1979). *Psicoanálisis y cine. El significante imaginario.* Gustavo Gili, Barcelona.

MINA, C., MACHADO, M., BOTERO, P., & ESCOBAR, A. (2015). "Luchas del buen vivir por las mujeres negras del Alto Cauca", en *Nómadas,* n° 43: 167-183. Universidad Central/Iesco, Bogotá, D. C. http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/43-10-Luchas-del-buen-vivir.pdf

NANDY, A. (2007). *Traditions, Tyranny, and Utopias: Essays in the Politics of Awareness.* India Paperbacks, Oxford, Inglaterra.

PÉREZ-VALENCIA, R. (2020). *Caminando hacia la liberación con abejas nativas para re(x)istir: Reverdeciendo y narrando otras formas de ser/estar en el mundo.*(Tesis en proceso). ICASH, San Cristóbal de las Casas, México.

PERIÓDICO DESDEABAJO. (2011, 26 de diciembre). *Entrevista a Patricio Guzmán, documental como reconstructor de la memoria* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=yBJ9UrnpL80

RANCIÈRE, J. (2018). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Edhasa/Libro Zorzal, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, M. (2014, marzo). *La guerra en Colombia ha generado una cultura de la resistencia* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=wxO2alQzFSY

ROLNIK, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Traficantes de sueños, Madrid.

ROLNIK, S., & GUATTARI, F. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo.* Traficantes de sueños, Madrid. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropol%C3%ADtica-TdS.pdf

RORTY, R. (1991). *Ironía, contingencia y solidaridad.* Cátedra, Madrid.

ROZENTAL, E. (2020, 8 de julio). *¡Sí nacimos pa'semilla.* Pueblos en Camino. https://www.facebook.com/PueblosEnCamino/posts/3207661599295927/

SALAZAR, D. (2019). *Las señoras de las flores.* Jaiku, Manizales.

TEJIDO DE COLECTIVOS UNITIERRA. (2020a). *Narrativas de sororidad 1* [Video]. Youtube. https://youtu.be/kCGZZp302to

TEJIDO DE COLECTIVOS UNITIERRA. (2020b). *Isadora Cruz* [Video]. Youtube. https://youtu.be/ldyxxJAntgM

TEJIDO DE COLECTIVOS, PUEBLOS Y MOVIMIENTOS, BOTERO-GÓMEZ, P., ALVES-OIVEIRA, R DE C., LEYVA, X., & ITATÍ-PALERMO, A. (Compilación y responsables editoriales). (2019). *Generaciones en movimientos y movimientos generacionales.* Centro de Estudios Independientes Color Tierra, Colombia. Clacso, Argentina. Cooperativa Editorial Retos, México.

URIBE, D. (2012). *Historia de México – Cap. 21 El cine y la cultura popular mexicana* [video] https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=_qIByI2tP4I

YULE, M., & VITONÁS, C. (2010). *Pees Kupx Fxi'zenxi. La metamorfosis de la vida. Pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra.* Cabildo etnoeducativo proyecto nasa, zona del norte del Cauca, Toribío, Cauca.

ŽIŽEK, S. (2000, 27 de octubre). "The Matrix, o las dos caras de la perversión" (trad. Díaz, C.). *Acción Paralela, n°* 5. https://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Zizek-TheMatrixOLasDosCarasDeLaPerversion.pdf

ŽIŽEK. S. (2008). *En defensa de la intolerancia.* Seguitur, Madrid. http://www.resistenciavegana.es/descargas/Fanzines%20Variados/Tematica%20Lucha%20Social/En%20defensa%20de%20la%20intolerancia/En%20defensa%20de%20la%20intolerancia.pdf

BIODATA

Patricia BOTERO-GÓMEZ. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; magíster en Educación Comunitaria; psicóloga política y educadora especial. Trabaja en la descolonización de la investigación con personas y comunidades en resistencias. Construye materiales educativos e investigación desde la acción colectiva; cine, autonomías y re-existencias. Participación en los grupos de investigación Clacso: GT praxis emancipatorias, metodologías descoloniales y transformadoras. Prácticas de descolonización y emancipaciones teórico-políticas: indisciplinariedades y emancipaciones con la tierra, pueblos y territorios de vida; GT Clacso: Cuerpo, territorios y resistencias, y GT infancias y juventudes. Co-labora con el Tejido de Colectivos, Universidad de la Tierra, Caldas y suroccidente de Colombia; Campaña Hacia Otro Pazífico Posible; Tejido La Transicionada en el Valle geográfico del río Cauca, El Tejido Global de Alternativas,(TGA), Tejinando sentipensares (Tejido de universidades-pluriversidades de a pie). Correo: jantosib@gmail.com

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615550
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Apropiación y reinvención de la formación desde el pueblo originario Nasa, del Cauca, Colombia

Appropriation and reinvention of training from the native Nasa people, from Cauca, Colombia

Dora Virleth GUETIO DAZA
https://orcid.org/0000-0002-7291-3461
uusyua10@gmail.com
Universidad de Manizales, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6615550

RESUMEN

Los pueblos originarios que conforman el Consejo regional Indígena del Cauca, Colombia, han hecho apropiaciones y reinvenciones importantes de formación e investigación pertinentes a su concepción de vida y a la trayectoria de resistencia por la pervivencia. Desde la dinámica comunitaria sientan bases de un camino propio para tejer conocimiento y saberes. Algunos elementos ontológicos como epistémicos es la crítica y novedad frente a los campos de conocimiento de la ciencia social.

Palabras clave: formación, investigación, principios, pueblos originarios.

ABSTRACT

The native peoples that make up the Regional Indigenous Council of Cauca, Colombia, have made important appropriations and reinventions of training and research pertinent to their conception of life, to the trajectory of resistance for survival. From the community dynamics they lay the foundations of their own path to weave knowledge and knowledge. Some ontological and epistemic elements are criticism and novelty in the fields of knowledge of social science.

Keywords: training, research, principles, native peoples.

Recibido: 17-10-2021 ● Aceptado: 24-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

Los pueblos originarios y otros sectores sociales organizados, continúan con la resistencia por la defensa de la vida y el territorio frente a la acción dominante de los poderes económicos y del estado que desde la invasión obedece a sus políticas de explotación y extractivismo. Estas van en detrimento de las condiciones de dignidad de un ciudadano, de una comunidad y de la madre tierra. En torno a esta realidad la dinámica organizativa, de resistencia y lucha de los pueblos originarios del Cauca, la organización indígena regional CRIC en el Cauca, Colombia, ha sentado las bases de un camino propio para fortalecer la pervivencia desde la dinámica comunitaria. Consideran de manera relevante, un proceso de formación pertinente, que emerge de una concepción propia. Maneras diferentes de entender el conocimiento, frente a las afectaciones del sistema dominante.

Desde dicho contexto abordamos teóricamente elementos ontológicos, y epistémicos que dan cuenta de otra forma de conocimiento y saber. Esta perspectiva contribuye a los debates de otras posibilidades de tejer el conocimiento. Un aporte de evolución en la formación y posibilidad de pervivencia de los pueblos

Metodológicamente es un recorrido por el camino del proceso organizativo de los pueblos originarios del Cauca. En el que se privilegia, el camino de los sentidos de la comunidad, en recorrido por las tulpas del conocimiento. Formas propias socio territoriales y teóricas en los pasos del tejido de la comunidad.

En este sentido, el proceso de formación teje apuestas y encuentros para movilizar procesos plurales. Con-versas a partir del lugar de enunciación de las luchas que nos interpelan a obedecer el mandato ancestral de la minga: la defensa de las políticas de vida, frente a los tradicionales campos de conocimiento de la ciencia social, a partir del cual se dinamiza el sistema tradicional educativo, el cual se impone y no es acorde a las expectativas de las comunidades. Por el contrario es una educación subordinada a las políticas del mercado globalizado, que va en detrimento de la condición de dignidad humana, como lo hemos sentido, y está en las discusiones de amplio despliegue a nivel mundial.

En consecuencia, emerge la experiencia de un sistema educativo indígena propio -SEIP-que atiende la educación básica y la experiencia de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN, como una apuesta para una formación acorde al sentir, pensar, vivenciar y soñar de los pueblos.

UN BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DE LUCHA

Se ha contado del *Abya Yala* de su destrucción, también de la resistencia de los pueblos, de sus luchas por recuperar la dignidad. Resaltan las revueltas indígenas en el Valle Central de México, la rebelión en Perú por Túpac Amarú en 1781, el levantamiento de Túpac Katari en Bolivia, en Colombia el levantamiento de los comuneros mestizos y la resistencia más feroz en el suroccidente colombiano de los pueblos originarios *nasa* (*páez*) desde 1537.

Esta resistencia se expresa en estructuras políticas organizativas comunitarias de las cuales emergen importantes reinvenciones y posibilidades para los pueblos originarios. En México en torno a experiencias comunales y al Ejercito Zapatista de Liberación Nacional-EZLN frente a "la contrainsurgencia organizada desde el poder en tres vertientes: la armada, la político- social- económica, y la cultural- informativa, pero los tres niveles vinculados y actuantes como uno solo" (Álvarez: 2015, p. 124)[1]. En Bolivia la confederación de los pueblos indígenas de Bolivia-CIDOB; en Ecuador, la Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador; en el sur occidente, en el departamento del Cauca, el Consejo regional indígena del Cauca-CRIC y su articulación con la ONIC, Organización Nacional Indígena de Colombia.

De una parte, se resiste a la imposición de una cultura sobre otra a la vez que se fortalece desde las raíces y busca el reconocimiento de la diversidad humana resultado de la relación con el cosmos y la madre tierra.

---

[1] Álvarez, M. (2015). La guerra contrainsurgente en contra del neozaptismo: 1994-2015.En Carlos Antonio Aguirre Rojas. La dignidad rebelde. El neozapatismo mexicano en 2015. Bogotá D.C. Colombia. Ediciones Desde Abajo.Pg. 121-144

La influencia de los cambios políticos y sociales no actúan como acto de humanidad y dignificación, en su lugar se imponen para reconocer derechos que a ellos les pertenecen. Las luchas se han adaptado a estos diferentes momentos a lo largo de la historia, esta vez para asegurar la pervivencia de los pueblos, el despertar de la conciencia y la visibilización de la problemática ante la sociedad y el mundo.

Dado este contexto mundial en el que impera "el desarrollismo y la economía (neo)liberal en las vidas de la gente, es decir en la colonización de sus imaginarios y prácticas" (Quijano: 2016, p.14)[2] hoy desde el recorrido histórico de lucha los movimientos indígenas y las organizaciones sociales retoman con más fuerza este legado frente al opresor que rige el poder de la acumulación, y para quienes los pueblos y procesos de lucha solo representen el estorbo a sus propósitos de desarrollo y crecimiento material.

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC: 1990)[3], "reúne los pueblos indígenas" *nasa, misak* (guambiano), *yanacona, totoró, coconuco, eperara siapidara, ambalueño* e *ingano*; la mayor población originaria del país. Ha caminado por épocas de invasión, de recuperación del pensamiento de fortalecimiento de lo propio en tránsito por la autonomía y con miras a la propia determinación, frente a la acción dominante de la iglesia, los terratenientes, las ideologías de los grupos armados que pasan y llegan a los territorios, las revoluciones y proyecciones e intervenciones de las foráneos como las multinacionales. El pueblo *nasa* en particular sigue el legado de defender el territorio y la vida propósito de la lucha de mayores y mayoras. Se lucha junto a otros y otras: los procesos afrocolombianos, campesino y demás sectores sociales. En los últimos años estas manifestaciones han sido conjuntas en marcha por el país que queremos, en minga de resistencia social y comunitaria, en congreso de los pueblos.

Desde este contexto los pueblos originarios del Cauca, han tejido en las última cinco décadas una propuesta pedagógica que corresponde a su proyecto político cultural y a los planes y proyectos de vida de cada pueblo. Es un proceso de formación que tiene como características ser comunitario, intercultural y bilingüe.

UN CAMINO PROPIO PARA FORTALECER LA PERVIVENCIA DESDE LA DINÁMICA COMUNITARIA

Reflexionamos otras formas de construir conocimiento. Propuestas novedosas del camino de formación en el proceso de los pueblos originarios del Cauca. La discusión inicia con una diferencia entre los mismos principios que fundamentan la propuesta de formación propia y los principios del sistema educativo nacional colombiano. En un breve acercamiento como punto de problematización los principios de la educación consignados en la Constitución Política Colombiana de 1991, establece en el Artículo 67: "(...) La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente." (Const. de Colombia, art. 67)

Si bien la paz, la democracia, los derechos humanos son abstracciones que tranversalizan los contenidos curriculares en las instituciones educativas, estos están más en función de los organismos de poder público, que en la apuesta por una construcción distinta y mejorada de la sociedad.

> (…) pese a su enunciación en el Art. 22 de la CP, la Paz no es un derecho fundamental autónomo, porque ni su estructura hermenéutica lo permite ni la jurisprudencia de la Corte Constitucional le ha utilizado en dicho sentido… el mayor peso que ostente una consideración hermenéutica sobre la paz (valor, principio, deber), no significa, per se, que estén excluidas las demás consideraciones. En tal sentido, su naturaleza particular dependerá de las condiciones en juego… según las reglas de asignación de peso abstracto la Paz es, prima facie, un principio dirigido a los órganos del poder

[2] Quiano, O. (2016). Ecosimias. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contexto de multiplicidad. Editorial Universidad del Cauca. Popayán.
[3] Concejo Regional Indígena Del Cauca. (1990) Historia del CRIC. Programa de capacitación, Popayán, Colombia

público, cuyo contenido hermenéutico es el de evitar toda clase de conflicto y salir de este cuando ya se ha presentado… (Moreno: 2014, p.3)[4].

Así se establece que cada principio carga un peso histórico de construcción en su origen propuesto por occidente y que corresponden a intereses propios de los poderes. La sociedad requiere de principios prácticos que emerjan de dinámicas concretas. Si hay guerras y violencia está la genera las mismas políticas que impone o permite el estado que se impongan. El objetivo de estos principios de igual manera apunta a crear las condiciones para mejorar el conocimiento universal, la ciencia, la tecnología y cultura como "estructura simbólica" (Escobar: 2017, p. 17)[5] reconocida como las únicas formas de validar de conocimiento, el saber.

Por su parte la fuerza política, espiritual, originaria, nos ha llevado a crear la vida, el pensamiento y el saber de los pueblos en general y por tanto a señalar unas rupturas frente al modelo educativo dominante. Que además de los principios planteados se respeten otras maneras de vivir.

La experiencia de formación como la UAIIN, dinamiza además principios que emergen de las comunidades, de las necesidades, de los planes de vida, que buscan la defensa de la vida y de la madre tierra y así la pervivencia de los pueblos. Principios tejidos desde estos procesos, son: Autonomía o independencia de otras instituciones, mediación de mandatos comunitarios concertación interna y externa; Participación y comunitariedad, de conducción y construcción colectiva; Interculturalidad y unidad en la diversidad, en reciprocidad y equidad y vivencia en armonía; Construcción colectiva del conocimiento, reordenar, reinterpretar significar la vivencia; Pedagogía crítica, innovadora y transformadora, correspondiente al ser, saber y actuar con el sentir, pensar y vivenciar de cada pueblos; La investigación, conceptuar teorizara partir del contexto; Lenguas indígenas y bilingüismo: con las cuales emerge el tejido del saber; El currículo como proceso de construcción colectiva, como herramienta para reapropiar las culturas.

En este sentido y continuando con lo anunciado, hago uso de la noción de ontología comprendida como un principio de realidad "lo que son el mundo, lo real y la vida" (Escobar: 2017, p.13)[6] para hacer la distinción de estas dos formas de ver la realidad.

La forma mundo que plantean los principios de la educación oficial se impone ampliamente por la razón, abstracciones de realidad por los cuales han transitado, lo que nos lleva a validar la razón como una sola forma de acceder a al conocimiento. En la que la forma de los espacios educativos conducen a una ritualización domesticadora de la conducta (los timbres, las filas, el uniforme, etc); donde los seres unos son sujetos y además individuos y otros objetos, relación dominante de quien puede ser sobre quien es sumiso a su voluntad; la fragmentación del saber, la clasificación de los seres en vivos e inertes, y por tanto se valida su uso indiscriminado que hoy nos tiene en un desequilibrio ecológico que pone en riesgo la vida de todo el planeta. Ontología racional no relacional dualista que nos quita una percepción y sentido de cómo es la vida realmente y así podríamos continuar enumerando los imaginarios que en este entorno se han construido. Por tanto, desde la mirada diversa se plantea formas distintas de vivir los principios en que se forma nuestra sociedad.

---

[4] Moreno, F. (2014). El concepto de paz en la constitución política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de la corte constitucional. Revista de derecho (Coquimbo) RDUCN vol.21 no.2 versión On-line ISSN 0718-9753. Recuperado de http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532014000200009

[5] Escobar, A. (2017). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones UNAULA, Medellín, Colombia.

[6] Escobar, A. (2017). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones UNAULA, Medellín, Colombia.

ALGUNAS NOCIONES Y ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN DESDE PUEBLOS ORIGINARIOS

La condición de un pueblo originario y la forma de acceso al conocimiento nos remite a hacer una comprensión distinta de la noción de la formación y la investigación. Desde la ontología relacional de los pueblos como concepto cercano a estas formas de mundo, podemos expresar que la formación es un proceso de crecimiento espiritual en el cual es vital la participación de toda entidad del espacio biofísico y espiritual para la consecución del equilibrio y armonía- *wet wet fxizenxi* (vivir sabroso[7]*), sumak kawsay* (buen vivir). Se forma según los dones que dan el camino del tiempo, espacio y lugar en que se nacen. Por tanto, no se forma igual a todos.

Esta concepción de lo formativo que se teje desde la experiencia, vivencia, sentir de los pueblos, desde los territorios, desde la madre tierra, desde el idioma, nos plantean en sus elementos concretos, lo siguiente:

La participación de toda entidad del espacio biofísico y espiritual en la formación: los minerales, plantas, humanos, el cosmos, el viento, los espíritus que cuidan la madre tierra, en fin, los seres o nasa, todos en función de la vida como actores vitales; además de requerir por tanto múltiples espacios.

El equilibrio y la armonía, como la finalidad de la existencia o el *wet wet fxizenxi,* como dirían pueblos hermanos el *sumak kawsay;*

Los *nees* o dones otro elemento que orienta en cada persona un aprendizaje particular con el cual hará su aporte a la comunidad desde su habilidad, destrezas, capacidad y que rompe con paradigmas educativos convencionales; Todas las personas según su tiempo, espacio y energías nace para aprender distinto de otras; Este aspecto difiere de los postulados de pedagogos occidentales que dicen "Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza…" (Comenius: 1986, p. 60)[8] refiriéndose a una educación universal para todos, *todo para todos y totalmente*.

Con respecto a los dos primeros aspectos: participación de la formación de toda entidad biofísica y espiritual y el equilibrio y la armonía tenemos lo siguiente:

Nasa no solo se refiere a nombrar el humano o gente, por ello como *nasa* concebimos que las piedras son vivas, tienen género masculino y femenino, es frio o caliente, en alegre o bravo, y así todo ser. Estas características, de cada ser hacen posible el equilibrio. Para el pueblo Nasa en particular *Uma kiwe* o *nasa kiwe* es nuestra gran casa, la casa de todos,

> (…) en toda casa, en su rincón habitan o conviven familias, estas familias son los vegetales, animales, minerales, astros y los humanos. Cuando se creó *nasa kiwe*, nacieron estos seres llamados nasa. Después nacieron los humanos, de la relación *A´WE´SX* las estrellas y con *YU* agua. Se les denominaron *NASNAS*. Para la buena relación y convivencia existen normas naturales y espirituales que se hacen a través de prácticas culturales (Yule y Vitonas: 2004, p. 91)[9].

Por tanto, para vivir en armonía en *Uma Kiwe* hay normas entre las familias, una ritualidad como dispositivo que permite transitar de un estado de la existencia a otro en relacionalidad. Implican mantener una memoria viva en las voces de la comunidad, desde la palabra de origen dinámica en la que sabemos cuándo empieza y termina la vida según el orden de la madre tierra; se crea la condición del equilibrio y la armonía como horizonte siempre vigente en el recuerdo que se hace presente, en la sabiduría de la vida concreta de nuestros mayores y mayoras de nuestros pueblos originarios, los cuales rescatamos para caminar sobre sus huellas

> (…) el equilibrio (*kaja´danxi ew úunsnxi*) es nivelar y balancear fuerzas *jebu çxaçxa* (izquierda, negativo) y *paçu jebu* (derecha, positiva). La armonía (*úus pkhakhen naastxka*) es la capacidad de manejar las energías de la naturaleza que interactúan e inciden en la vida. En la búsqueda

[7] Para el pueblo *nasa*, saber vivir pasa también por saborear con los sentidos. Es común la expresión "vivir sabroso" equivale a "vivir rico" o "vivir agradable"

[8] Comenius, J. (1986). Didáctica Magna. Ediciones AKAL. España.

[9] Yule, M. Y Vitonas, C (2010). Pees kupx fxi'zenxi "La metamorfosis de la vida" "pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra" Nasa üsa´s txi' pnxi "cosmovisión nasa" Toribio, Cauca, Colombia.

> permanente de la tranquilidad y el bienestar. La armonización es entonces la tranquilidad mutua entre las personas, animales y espíritus de la naturaleza, es el equilibrio entre las fuerzas de la naturaleza y los espíritus (Proyecto Nasa: 2006, p. 25)[10].

Desde estos fundamentos se ordena la vida de la comunidad, todos los aspectos: cultural, económico, político, social, los cuales responden a una dinámica de reciprocidad e integralidad llamado plan de vida, comprendido como

> (…) el sueño colectivo de una concepción práctica en el camino del tiempo que se va nombrando y haciendo tejido, es la búsqueda permanente del equilibrio y la armonía con *Uma Kiwe* (Madre Tierra), es ancestral y contemporáneo en tanto horizonte de lucha territorial…el *wët wët fxizenxi* (Almendra: 2017, p.87)[11].

Implica comprendernos en complementariedad. Nuestras acciones aportan o van en contra de la vida en armonía de todos los seres. En la concepción nasa todos dependemos de todo y todos somos el todo, de esta manera la forma de relación corresponde al respeto, la vivencia, las prácticas que contribuyen, como dice un lema del pueblo nasa a "vivir como nos gusta y no como nos imponen". Es la posibilidad de vida para todos los seres. Ver sentir, vivenciar de este modo en que nada esta fragmentado, hace posible una relación, un trato, una convivencia en equilibrio y armonía. Desde la orientación de los relatos de origen es claro que afectar el territorio, una persona, animal, planta, mineral y demás seres del cosmos es afectar la relación, integridad y complemento de los demás seres, es provocar el desequilibrio y la desarmonía. Es atentar contra la vida.

> (…) todos los que viven en mi cabeza (montañas) deben ser muy ordenados, deben ser capaces de reflejar luz como el sol en su corazón, ser muy armónicos porque sin esto moriré de pena y después morirán ustedes. Mi cabeza es muy importante porque allí reposa la esencia de mi pensamiento, el de sus abuelos; si ustedes no cuidan de ello todo se acabará, porque allí se encuentran los nevados, los volcanes, las lagunas por donde respiro (Sisco: 2001, p.7)[12].

Uma kiwe la madre tierra, toda ella es una unidad en equilibrio, en relación y donde todos debemos estar en unidad bajo el cumplimiento de la palabra de origen, mandatos ancestrales, comunitarios cuidándonos entre todos "los seres nasas desde los más pequeños y los más grandes, los más inquietos y pasivos, desde los que mantienen en movimiento y los más estáticos, los que son visibles y no visibles" (*Cxab Wala Kiwe*: 2009, p. 36)[13], en la casa grande cada uno de tenemos un espacio y debe ser respetado:

> *ÊeKiwe* "la tierra de arriba" (lo espacial) donde viven los *Nhêwe*, los *taafxi; Êe we* (cometas), *wejxia* (vientos) entre otros(as), los seres que son *taafxi* y *cxifx*i; *sek, a´te, A´,* Los *Êe kathê* (truenos), *kwe´sx Kiwe* "nuestra tierra" (superficie) donde vivimos las personas, animales, plantas y también los espíritus, nevado etc... y *Kiwe thasxu* "debajo de la tierra" (sub suelo) donde viven los minerales (oro, piedra, agua, volcanes, *Sek*…) (*Cxab Wala Kiwe*: 2009, p.63).

En la condición del pueblo originario *nasa*, la noción de madre tierra es un todo cósmico, madre tierra no solo es el suelo y todo el cuerpo físico. Es La conexión y dependencia del todo cósmico y la relación de equilibrio y armonía entre estos. Crea por tanto relaciones reciprocas con todos los seres, espacios y tiempos. Las prácticas y reinvenciones en torno a esta existencia, se manifiestan a sí mismo, como por ejemplo el calendario propio, que inicia y termina en el solsticio de junio. Este, el cual rige la vida social, lo cotidiano acorde a los ritmos de vida de todos los seres; así, es un calendario que nos orienta bajo el camino de la luna y el sol. Cada una de sus épocas determina la forma existir. Según Joaquín Viluche (2016) *"A´te kna´sa* es la luna que tiene ocho noches…esta luna es para reiniciar a seleccionar semillas, hacer cosquillas, despertar,

---

[10] Proyecto Nasa. (2006). Kue´sx úus kcxhácxhá´nas "pensando en nuestros valores". Núcleo de formación y desarrollo humano. Proyecto Educativo Comunitario. Asociación indígena de Cabildos de Toribio, Tacueyó y San Francisco. Cauca, Colombia.

[11] Almendra, V. (2017). Entre la emancipación y la captura. Memorias y caminos de la lucha nasa en Colombia. Grietas editoras. México.

[12] Sisco, M. (2001) Despertar y uso de la palabra tradicional cosmogonía y cosmovisión de la cultura nasa. Programa de educación y de salud bilingüe. CRIC. Tierradentro.

[13] *Cxab Wala Kiwe* (2009). Escuchando la Voz de la Comunidad: Gobernadores de los resguardos y cabildos indígenas. Cauca Colombia.

hacer remedios, coquetear, enamorar, sembrar toda clase de semillas, de plantas, animales y personas" (p. 93)[14].

Con estas mismas premisas coinciden las acciones políticas reivindicativas el pueblo nasa, que se entreteje con otras culturas. Por tanto, es consecuente tejernos de manera permanente en reivindicaciones con grupos de campesinos, movimientos populares, sectores sociales, pues todos dependemos de todos. Procuramos una voz y acción crítica de resistencia. Con ellas hay el respeto, el reconocimiento como parte, hijos, complemento de todo.

Desde esta concepción buscamos como cuidadores cultivar el remedio de la armonía desde antes de nacer al corazón de *Uma Kiwe*- madre tierra. La cual ha logrado la definición de una política de formación para la vida comunitaria como un eje fundamental, frente a tiempos de crisis, de enfermedad, de acuerdos a pesar del racismo y desprecio de las formas homogenizantes y disciplinadoras, contradictorias, de incertidumbre impuestas por el poder dominante.

Reconocernos *nasa*, es ya ser diversos es la posibilidad frente al proyecto homogéneo y de muerte que se impone. El cual se entiende como el *wee* o "enfermedad" o *Pta´z Nwe´sx Nwe´sx* "el sucio que descompone la comunidad" en este caso la acción del llamado capitalismo,

> (…) que oprime y explota con más fuerza e intensidad que todos los regímenes anteriores…ha explotado más intensamente y a más gentes, animales y plantas que los explotadores de antes… En su operación, moldea necesidades y deseos para que tomen la forma de las mercancías que produce y vende. No sólo existe afuera, como un aparato explotador, sino que ha logrado penetrar cabezas y corazones para seguir su camino destructivo hacia la ganancia que beneficia a cada vez menos personas… en todas partes, la dinámica actual se basa cada vez más en el puro despojo, no en producir. El sistema crece y se amplía y acumula porque quita más que nunca, destruye más que nunca, oprime como nunca antes (Esteva: 2017, p. 1)[15].

En la acción devastadora de este régimen, es importante destacar como las ciencias sociales ha cumplido muy bien su función al servicio de la expansión del capitalismo y el detrimento de una forma de estar, habitar y comprender que mantiene los pueblos originarios sobre las entidades que existen, Los logros de formación hoy se miden por competencias impuestas por la banca mundial. Un perfil competente para la rentabilidad, la eficiencia, eficacia y calidad propia del mercado. Se impone la ontología moderna "_llamada dualista pues se basa en la separación tajante entre naturaleza y cultura, mente y cuerpo, occidente y el resto, etc. El mundo está poblado por 'individuos' que manipulan 'objetos' y se mueven en los 'mercados', todos autoconstruidos y autorregulados" (Escobar: 2017, p. 57)[16].

Esta es una historia que, desde la revolución industrial, la ciencia y la tecnología se ponen al servicio de una producción prioritaria y excluyente. El conocimiento al instrumentalizarse se vuelve inútil a los propósitos de la vida. Ya venía fragmentada en su narración siempre negando las diferentes formas de comprender lo real. Aceptando la universalización solo del saber racional científico. Es una discusión ampliamente discutida frente a la cual exponemos nuestras alternativas para propender por el equilibrio y la armonía entre todos y conservarlos dependerá de las formas propias de acceder al conocimiento, de la condición y aspectos antes mencionados.

---

[14]Viluche, J. (2016). *Nasawe'sx Kiwaka Fxi'zenxi Een* -Tiempo y Territorio Nasa- Popayán: Pebi-Cric.

[15]Esteva,, G. (agosto de 2017). "El extractivismo, esa forma actual del capitalismo, es claramente un camino de muerte". Palabras de Gustavo Esteva para el foro "El extractivismo o la vida" San Pablo Etla, México. Recuperado de http://www.biodiversidadla.org/Documentos/El_extractivismo_esa_forma_actual_del_capitalismo_es_claramente_un_camino_de_muerte_._Palabras_de_Gustavo_Esteva_para_el_Foro_El_extractivismo_o_la_vida.

[16] Escobar, A. (2017). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones UNAULA, Medellín, Colombia.

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

El camino de nuestra formación busca una reinvención desde el pensamiento y el sentir, percibir, vivenciar de los pueblos originarios que será en adelante la postura frente al conocimiento impuesto: El reconocimiento de nuestro saber; el cual se orienta desde el camino del tiempo, de la madre tierra, la palabra de origen, la tradición oral y del acompañamiento de sabios en espacios escolarizados y no escolarizados —llamados anteriormente educación no formal—. Estos principios y caminos del saber, entre otros son puntos de ruptura, que determinaran la propuesta frente a algunos elementos del sistema tradicional.

Partimos de una formación que se va planteando desde estas dinámicas descritas anteriormente, concebida por los pueblos como la continuidad de la sabiduría ancestral, que busca la armonía y el equilibrio en las relaciones entre los seres. La formación se teje desde la vida de las comunidades y retorna a ella.

Para formar y formarse desde el conocimiento y saber propio colectivo se debe vivenciar la relacionalidad presente en la *Uma Kiwe* o madre tierra en los procesos colectivos de organización, en las prácticas culturales familiares y comunitarias, y en los ciclos de la luna, el sol y la vida, así como en las relaciones e intercambios con otras culturas. Será el camino de formación, la cual va a colocar en adelante un orden en el tiempo y en el espacio que la palabra de origen siempre ha orientado, como explica el mayor Viluche:

> Desde los idiomas y sabidurías ancestrales indígenas se comparte que gracias a todo lo que brilla en el territorio de arriba, son estrellas también llamados planetas…quienes están en constante caminar en espiral, por eso nuestra madre tierra en su giro y al caminar alrededor del sol marca cuatro (4) tiempos…Los sistemas de vida de los pueblos…coordinan armónicamente con el camino del tiempo del cosmos, permitiendo caminar la vida según el vibrar del tiempo (Viluche: 2016, p.11)[17].

Frente al calendario gregoriano que ratifican una historia de una cultura prestada, la concepción de vida de los pueblos nos plantea nuestra propia concepción de tiempo y espacio como uno de los puntos centrales en la orientación del proceso de formación, aprendido de las y los mayores. En fin, todo lo que contempla el saber de nuestra cosmovivencia y aprender de los y con los otros: personas, plantas, animales, cosmos… Es una educación propia que

> (…) se caracteriza por su desarrollo progresivo y flexible a partir de distintos procesos que fueron surgiendo conforme a la reflexión, apropiación y comprensión de las dinámicas educativas que se dan en las comunidades y que han permitido ir consolidando la construcción del tejido pedagógico desde el proyecto educativo comunitario de cada pueblo en coherencia con nuestras culturas, organizaciones sociales, sistemas de gobernabilidad, fortalecimiento y defensa del territorio, proyecciones y seguimiento operativo de estos procesos (Programa de Educación Bilingüe Intercultural [PEBI] y CRIC: 2009, p.19)[18].

La premisa nasa dice de la formación que viene *desde antes de nacer hasta el corazón de la madre tierra*, Desde que nace la vida. En todo ser la percepción es activada por los sentidos y estos potenciados por unas condiciones aprendidas en comunidad con legados milenarios. Un conocer, aprender, saber, percibiendo, pensando y sintiendo, no solo desde la emotividad y de la razón, también desde otras realidades concretas de percepción- relación con la madre tierra de las cuales dan cuenta algunos grupos originarios. Una formación que por tanto dista de los muros escolares de la formación de las ciencias sociales vigentes.

La formación es colectiva por tanto cósmica. En el pueblo *nasa* se concibe que todos buscamos y poseemos un conocimiento: los niños, niñas, jóvenes, adultos, mayores, los *sa´t nehwe;sx*, autoridades, parteras, médicos tradicionales, consejeros y otras personas. Todos los que habitamos en la tierra como: los animales, las plantas, los hombres, los astros, el cosmos y los seres espirituales, somos conocedores de los días, las noches, el frio, le calor, la temporalidad, el espacio. “La luna es la concejera del tiempo… conoce

---

[17] Viluche, J. (2016). Nasawe’sx Kiwaka Fxi’zenxi Een -Tiempo y Territorio Nasa- Popayán: Pebi-Cric.

[18] CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA – CRIC y PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL - PEBI (2009). La operativización del Sistema Educativo Propio -En el marco de la autonomía de los pueblos indígenas. CRIC. Popayán.

todos los procesos de vida de los hijos…cuando la tierra estaba joven y en embarazo del padre sol, era la luna quien orientaba con su sabiduría de como parir, criar y de hacer crecer a los hijos" (Viluche: 2016, p.68)[19].

Entonces todos comparten el saber. Nadie es dueño del saber colectivo, todos accedemos a él según los dones que nos acompañan desde el nacer. Mientras occidente le da a la razón a la única vía de saber y para ello lugares privilegiados (escuelas, universidades…) para la formación, igualmente importantes, mientras no estén manipulados para adoctrinar; los pueblos originarios llegan al conocimiento con todos los sentidos, dones, prácticas y diversidad de espacios para ser formados. Una condición n o solo humana que interna y externamente está en relación con todos los seres, con el cosmos. Con este saber colectivo se administra, se cuida, se libera, se ofrenda, se lucha, se cultiva, se teje: La justicia educación, la salud, la economía en fin todo el tejido de la vida en armonía con *Mama Kiwe*.

Es una apuesta de formación en el que no se inculca un saber abstracto y fragmentario, sino que se labra, se teje, se trensa entre todos para el fortalecimiento integral de los pueblos en todas sus dimensiones, que con fines explicativos podemos distinguir en física, política, social, económica, cultural y espiritual, aunque en la realidad de nuestros pueblos estas distinciones componen un solo movimiento y en espiral.

Desde estas nociones de formación se plantean unos caminos de investigación. Para llegar al conocimiento integral, concreto y pertinente. Esta contempla la percepción a través de los sentidos, no solo desde si, también desde los seres hacia la persona, pues no solo percibimos, también los seres nos perciben. Otras posibilidades además de la razón para construir y aprender el conocimiento ya dado.

LA INVESTIGACIÓN

Puntada fundamental de los procesos de formación, tanto en los pueblos originarios y en occidente es el proceso de investigación. Algunos autores plantean de la investigación tradicional lo siguiente: "Es decir, consiste en una actividad encaminada hacia la concreción de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores…puede entenderse como la aplicación del método" (Latorre et al.: 2003, p. 36)[20].

La investigación dirige así su mirada a la ciencia, al comportamiento humano en la búsqueda de un conjunto de información y métodos para encontrar conocimientos y con ellos la solución, lo que "supone un proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico de su objeto de estudio, basado en el método científico" (Rojo: 2003, p. 5)[21].

Es una postura en la que aparece la dualidad sujeto-objeto. Como entes separados y en una relación subordinada. Cuyo centro es el humano. Todo se percibe como en un lugar distante y fuera de su constitución. Es una configuración del imaginario que modela la conducta y en consecuencia la relación que establece consigo mismo y toda entidad existente es independiente, individual, ajena hasta desconocer y ensañarse en contra. La humidad ha creado desde esta ontología un mundo, que nombran modernidad.

Por su parte los pueblos originarios, organizados entorno al CRIC, en el Cauca conciben desde sus espacios de formación que "La 'investigación' entonces es política de construcción de conocimiento, porque nos ha permitido la defensa territorial, mantener las culturas y la espiritualidad, fortaleciendo los procesos organizativos." (Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN] et al.: 2019, p.3)[22].

Para que esta expresión integral de la investigación sea un hecho, la experiencia que nos permiten los sentidos, los dones, el camino del tiempo en que nacimos, con el cual estamos ombligados, es concreta, es de contacto, se inicia desde que nace la vida y en el trasegar de la vivencia y el sueño. Para el pueblo *nasa* el sueño es un ente creador en nuestro origen.el sueño en la vida cotidiana es un compañero y compañera

[19] Viluche, J. (2016). Nasawe'sx Kiwaka Fxi'zenxi Een -Tiempo y Territorio Nasa- Popayán: Pebi-Cric.
[20] Latorre, A. Rincon, D. Arnal, J (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.
[21] Rojo, N. (2003). La Investigación Cualitativa. Aplicaciones en salud. En Alfredo Alvares Gonzales (2007). La Investigación Cualitativa. Editorial ciencias médicas. La Habana.
[22] Uaiin-Pebi-Cric (2019), Crianza y siembra de sabidurías y conocimientos CRISSAC. Popayán: CRIC.

permanente que nos guía "'… antes solo vivía un abuelo en una casa grande… el *KSXAW o* sueño le hablo en *nasa yuwe* diciendo… 'le voy a mostrar tres piedras… cuando despierte muélalas'. Al despertar hizo lo que mando… surgió candela… y lo llamo *Tay* 'sol'" (Yule y Vitonas: 2010, p.25)[23].

Dinamizamos los relatos de origen en las prácticas en compañía de nuestras familias, padres y abuelos; así caminamos, sentimos y observamos. Nos da curiosidad lo que vemos, sentimos, saboreamos, escuchamos, vibramos, soñamos y pensamos. En las preguntas y respuestas comunicamos el consejo y la vivencia. Es saber, para seguir la pregunta de aquellos que nos guían y practican lo que han aprendido también en sus vivencias. Todo este trasegar se define y argumenta desde la lengua materna y su amplio espectro de sentidos y dones que nos contienen en la medida de la relacionalidad con todo cuanto existe.

Las consideraciones que nos comparte en adelante el mayor Joaquín Viluche con respecto al aprender y saber, implican investigar, caminar Indagar, averiguar, preguntar, recolectar y recopilar información son acciones cotidianas, no difieren de otro proceso de investigación que se desarrollan al interior de cada "cultura", generando espacios investigativos que permiten construir y reconstruir conocimientos los cuales recrean y fortalecen la cultura, atendiendo que

> (…) para aprehender el mundo lo hacemos a través de la percepción de siete sentidos que se complementen siempre con el preguntar1. *Yafxa´s phadeçxa.* (Tener abiertos los ojos), es saber mirar y preguntar, es saber concentrarse con los ojos, así como los gatos tienen fija la mirada hasta lograr el objetivo. 2. *Thuwa´s kat txajçxa* (Tener paradas las orejas), es saber oír y preguntar, es saber concentrarse con los oídos, así como lo hacen los conejos, los caballos, identificar la dirección de los sonidos y estar alerta para recibir la información que nos interesa. 3. *Îçhh mu`susna* (Oliendo), es saber oler y preguntar, es saber identificar el olor preciso y saber interpretar, tal cual como hace el perro, a través de la nariz encuentra el objetivo buscado. Cuantas veces hemos experimentado que el olor de las plantas nos permite en ocasiones saber para qué sirve y en qué momentos utilizarlas 4. *Ixadxna* (Tocando), esa saber palpar y preguntar, a través de la mano se adquiere o se transmite conocimientos, tal como lo hace un ciego.5. *Tecxna* (Lamer), es saber saborear y preguntar, es saber utilizar el gusto para conocer. 6. *Ĩesen* (Señas en el cuerpo), es saber sentir las señas en el cuerpo, interpretarlas y preguntarlas…mejoran nuestros conocimientos específicos. 7. *Ksxa´wnxi* (Soñar). Para nosotros soñar no es simplemente descansar, sino es una forma de comunicarnos con los espíritus de la naturaleza, o de comunicarnos con los espíritus de los finados. Con los sueños se previenen los peligros, o se adelantan algunas actividades, mejoran los conocimientos, y los sueños que no se logran interpretar se vuelven deberes para preguntar a las personas mayores conocedoras… *Na´wyuuçxa een isa kihyuçtewa, kiwa ma`w îjxuçtewa isawa´n jiiyuun fxizena´w*. Podemos indagar cómo se viste nuestra madre tierra …tal y como lo hicieron nuestros ancestros (Viluche, comunicación personal, 20 de febrero de 2020)[24].

En consecuencia, también los tiempos y espacios propios de las prácticas de cada pueblo determinarán el proceso de investigación. De acuerdo al tiempo de la luna y el sol en que se nace, las habilidades, destrezas, carácter y demás condiciones para tejer la sabiduría y el conocimiento estarán determinadas por esta conexión de energías. Los dones con que cada persona es dotado según esta condición son diversos y se implementan con las prácticas de potencialización propias de la cosmovivencia de cada pueblo. Es la vida concreta, practica, que ha dado posibilidad de pervivencia durante milenios a los pueblos originarios. Tanto los caminos de investigación como los dones son puntos de ruptura con la formación estandarizada de occidente, en las cuales estos mundos simplemente no existen.

---

[23] Yule, M. Y Vitonas, C (2010). pees kupx fxi'zenxi "La metamorfosis de la vida" "pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra" Nasa üsa´s txi' pnxi "cosmovisión nasa" Toribio, Cauca, Colombia.

[24](Viluche, J. Comunicación personal el día 20 de febrero de 2020, UAIIN Popayán, Cauca)

> Los calendarios de los pueblos están hechos según el movimiento del cosmos…Los pueblos que nos encontramos en camino del sol y la luna estamos guiados por las energías de la naturaleza…Por eso el calendario de los pueblos ancestrales es el camino del tiempo, en el marco de los sistemas indígenas… (Viluche: 2016, p.11)[25].

Reflexionar desde de la cosmovivencia de los pueblos el tejido o construcción de conocimientos desde los dones de cada persona y de los dones que surgen al tejerse unas con otras en comunidad y sentidos corresponden a configurar imaginarios y vida concreta de la forma madre tierra que se presenta de manera interdependiente en las dinámicas del pueblo nasa y otros pueblos originarios. La forma de construcción del conocimiento y del saber en el camino de los sentidos y los dones tejen por tanto principios igualmente relacionales como la reciprocidad, la integralidad entre otros que propone la formación de los pueblos originarios.

Es importante considerar que el camino de los sentidos no descarta la razón pues en coherencia al planteamiento relacional la integra, participa en la existencia concreta, sin ser esta el centro como lo ha determinado el conocimiento en occidente; en el cual la razón como única posibilidad de acceder al conocimiento configura principios que son por general son abstracciones objetivas de la relación objetos y sujetos, ampliamente establecida por las ciencias sociales.

Desde estos elementos entre otros, en adelante los procesos de la Educación Propia, nos plantean que la investigación es un proceso dinámico, permanente y continuo, es la columna vertebral de los procesos Pedagógicos, siendo el recurso principal para la construcción de conocimientos y el desarrollo de aprendizajes. Tiene un carácter formativo que se fundamenta en las vivencias del contexto cultural y lleva a una acción para dar solución a las problemáticas de los territorios y/o espacios organizativos y sociales, siendo estrategia fundamental para transitar por los caminos del PEC, en el Plan de Vida de cada pueblo.

Los procesos educativos comunitarios con el fundamento de lo propio replantean el concepto de investigación académica, al construir una práctica social dinámica y de retroalimentación permanente, en relación directa con los Planes de Vida. Permite la elaboración de conceptos desde las realidades socioculturales en las que se interactúa.

Un proceso desde la comunidad que fortalece la participación activa de las comunidades en la investigación y de acuerdo con las políticas del Sistema Educativo Indígena Propio.

La investigación comunitaria permanente posibilita la actualización de los maestros y maestras y la innovación en sus prácticas pedagógicas y promueve la elaboración de materiales educativos propios (Materiales bilingües, caminos de PEC, ajustados a los contextos territoriales), sin los cuales no sería posible aspirar a producir cambios significativos en la educación de los pueblos indígenas. Se requiere, por lo tanto, que maestras y maestros cuenten con los conocimientos y recursos económicos necesarios para la producción de estos materiales, así como estímulos para hacer de esta iniciativa un proceso comunitario permanente, ligados a la concepción de vida de los pueblos.

La sistematización como ejercicio de investigación comunitaria, visibiliza los conocimientos de las comunidades, las formas como los expresan y los ponen en práctica, y aportan en la recuperación de las experiencias y sus aprendizajes. Estas reflexiones hechas en las lenguas y pensamientos propios se revierten en los fundamentos, enfoques, metodologías, formas de valoración, contenidos curriculares y pedagogías propias. Mediante la sistematización de los ejercicios de investigación, se visibilizan las diferentes experiencias educativas que retroalimentan y enriquecen el SEIP.

La investigación comunitaria fundamentada en la cosmovisión y en el marco de una política de conocimiento de los pueblos indígenas, debe contribuir a valorar, posicionar y legitimar los conocimientos propios que circulan en los espacios educativos comunitarios.

---

[25] Viluche, J. (2016). Nasawe'sx Kiwaka Fxi'zenxi Een -Tiempo y Territorio Nasa- Popayán: Pebi-Cric.

DESCRIPCION Y ARGUMENTOS DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACION: LA UAIIN

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) es resultado de la lucha de los pueblos por la defensa de la vida y la Madre tierra, a partir del tejido local, zonal y regional en el departamento del Cauca, los cuales dan forma y legitimidad a programas educativos propios. Para los pueblos, el espacio de formación es una apuesta que se ha tejido en todo el proceso de lucha y por ello es fundamental para la dinamización de todo el proceso. A continuación, algunos apartes de esta experiencia.

Partimos de un proceso de formación de las comunidades que emerge en el terreno abonado por los caciques, y los pueblos, en sus conquistas frente al opresor y en la plataforma o programa político ya enunciado desde tiempos de Juan Tama un cacique muy reconocido por la lucha en defensa de los pueblos. Su mandato trasciende y nutre la plataforma de lucha del CRIC nace en 1971. Dos mandatos en el campo formativo son:

> Defender la Historia, la lengua y las costumbres indígenas, (y) Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua … [Por tanto] … Luchar y aprender van de la mano. Implica recordar, valorar, concientizar, armonizar, comprometerse con la revitalización de nuestro idioma, los relatos orientaciones y consejos de nuestros mayores, el reconocimiento y sentir de la sangre derramada, señalan los Mayores: 'La capacitación existe desde que nació la organización (CRIC: 1990, p. 4, 25)[26].

Apropiar la organización educativa tradicional y adecuarla bajo los componentes: Político, pedagógico y administrativo es en adelante, la herramienta de la organización indígena para dar respuesta a las necesidades de formación en los territorios. El CRIC en 1978 había creado el Programa de Educación Bilingüe Intercultural-PEBI para orientar la formación de los pueblos potenciando la sabiduría ancestral que nos acompaña "desde antes de nacer hasta el corazón de la Madre Tierra", es decir, revitalizar el sentir, vivenciar, pensar y soñar de los pueblos originarios. Así, con la raíz de cada pueblo en su lucha por la pervivencia se ha hecho el esfuerzo por hilar los saberes comunitarios y tejer día a día el *wët wët finzenxi,* o "vivir sabroso". En las zonas conjunto de varios resguardos, hoy territorios ancestrales, se impulsaron programas, normas y estructuras propias tejidas desde la comunidad, las cuales se configuraron y fueron dando origen a la Escuela de salud, Escuela de formación Guardia Indígena, Escuela de tejedores y tejedoras del Plan de Vida, la Escuela de derecho propio, y el Programa de Administración y Gestión Propia.

Desde lo propio y lo apropiado se continua con el propósito de la formación. Es así que luego de la recuperación de las tierras, el gran líder *nasa* padre Álvaro Ulcué, en la zona Norte del Cauca desarrolló procesos educativos con mujeres y jóvenes conocidos como el Movimiento Juvenil y de la Mujer, especialmente con la formación de dirigentes y animadores comunitarios, propició un alto grado de conciencia, un ordenamiento del pensamiento local, elevando el nivel de la discusión, así como la capacidad de lucha y organización. Estas acciones le costaron la vida. "Piensen fuertemente" decía. Hoy los jóvenes son protagonistas en los movimientos de orden nacional por la defensa de los derechos de los pueblos, hasta llegar a unir las causas de sectores campesinos, populares y alternativos, en la gran minga nacional que acciona alrededor de una propuesta de país incluyente.

El CRIC autoridad tradicional, la asociación de cabildos indígenas del Norte del Cauca - ACIN *Cxab Wala Kiwe* —territorio del gran pueblo— ha impulsado la transición de un modelo impuesto de institución educativa tradicional a una institución para los territorios, y demás asociaciones. Este proceso inició con la cualificación y formación de maestros y maestras comprometidas con sus veredas o comunidades, que en adelante han realizado una transformación de la educación oficial, creando e impulsando el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) con el cual se dinamizan los Planes de Vida de manera colectiva en cada territorio del departamento del Cauca.El cual desarrolla un conjunto de lineamientos, procesos y acciones que fundamentan y orientan la educación propia.

---

[26] Consejo Regional Indigna del Cauca. (1990) Historia del CRIC. Programa de capacitación, Popayán, Colombia.

El modelo de imposición que afecta a la vida de los pueblos, le exige a su resistencia una adecuación en la formación. Por tanto, se configura en un gran tejido, que da respuesta a los sueños y mandatos comunitarios planteados en los Planes de Vida de las comunidades, a las propuestas y expectativas de los dinamizadores. La UAIIN parte de esta apuesta y mandato de los pueblos en torno a dinamizar los espacios vitales. Como la buena hija de la *Uma Kiwe* -madre tierra- quien sabe acariciarla cuando siembra y cuida de la semilla que crece, esto también quiere decir que

> (…) la universidad propia es una minga que acoge diversos pensamientos y procesos. Es el espacio para la creación y recreación de los conocimientos y saberes adquiridos desde las raíces culturales, desde el corazón de los pueblos y es, a la vez, una estrategia para acceder y generar nuevos conocimientos. Es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida, al igual que conocimientos provenientes de otros sistemas culturales, donde la educación concede el derecho a resignificar el papel de los indígenas en la sociedad (Bolaños: 2013, p. 93)[27].

La acciones externas son la exigencia continua por los derechos de los pueblos originarios a la educación y a sistemas e instituciones propias —contemplados en la Constitución política colombiana de 1991, el convenio 169 de la OIT, y posteriormente, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, entre otras disposiciones legales—, impulsó la creación en 1996 de la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, y la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación de los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en el 2007 . En estos espacios de orden nacional se dinamizaron preacuerdos educativos que luego se presentaron para su concertación y aprobación final ante la Mesa permanente, como es hasta ahora su dinámica.

Con los avances e iniciativas que se cultivan en las comunidades y atendiendo a las exigencias de formación superior, a los sueños y problemáticas de los pueblos en sus territorios, el CRIC decide tejer su propuesta de universidad propia, con el ánimo de fortalecer el *wët wët finzenxi* (vivir sabroso), y el *wët wët fxi´zewa* (buen vivir en el territorio, o restablecimiento del equilibrio y la armonía), frente al control histórico de la Iglesia sobre la educación superior en Colombia, cuya prioridad está en el cumplimiento de la agenda de organismos supranacionales como del Banco Mundial, políticas que subordinan la normatividad nacional hacia directrices meramente económicas. Una vez más se rescata la posibilidad de un camino propio en los procesos de formación.

Es un logro de esta lucha el reconocimiento del SEIP. Desde este proceso y en el marco jurídico de los pueblos en cabeza del CRIC, se concreta ante el Ministerio de Educación Nacional-MEN la oficialización y posición de la UAIIN.

> La asamblea general de autoridades tradicionales del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) expide la Resolución 20 de noviembre de 2003 por la cual se crea la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), y se establece su naturaleza, su ámbito geográfico, principios, organización y dirección, marcando una nueva etapa en el proceso de lucha y resistencia de los Pueblos Indígenas del Cauca y de la construcción de una educación propia desarrollada a lo largo de los últimos 44 años (Campo: 2016, p. 17)[28].

En adelante la UAIIN dinamiza las experiencias del sistema educativo propio gestadas en cada zona del Cauca a partir de los planteamientos de cualificación propuestos y exigidos por las comunidades. Se trata de iniciativas con programas como Derecho Propio orientado a sistematizar y fortalecer la administración de justicia desde la ley de origen, el derecho mayor, la defensa de los derechos de los pueblos Indígenas y la jurisdicción especial indígena en el marco de la plurijurisdiccionalidad reconocida por el Estado multicultural y el derecho internacional. También se cultivan programas como Pedagogía Comunitaria, proceso inicial de formación de maestros en pedagogía comunitaria en la regional. Además de los programas de Gestión y

---

[27] Bolaños, G. (2013) La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa. ISEES_ nº 12, enero – junio, PP. 87-100

[28] Campo, J. (2016). Políticas de educación superior en Colombia y Pueblos Indígenas. Una perspectiva histórica. Buenos Aires, Argentina: Flacso.

Administración propia, Salud propia Intercultural, Lenguas Originarias, Comunicación Intercultural, Revitalización de la Madre Tierra, Lic. en Artes Ancestrales, Tecnología en Administración Pública especial para pueblos indígenas, así como la Maestría en Gestión del Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir Comunitario.

Un camino de formación que se reinventa desde el origen para el cuidado, defensa de la madre tierra y la vida, es el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN).

Recorrer el territorio para para aprender e hilar los conocimientos y saberes comunitarios y hacer el tejido de la vida entre todos y para todos así, los pueblos originarios han mantenido un relacionamiento armónico con la madre tierra, expresado en el cuidado y dialogo con los sitios sagrados: las montañas, ríos, lagunas, o lugares de conexión espiritual; una relación de trabajo no como quien explota la tierra, sino como un hijo que espera de su madre el alimento; Contrario a la concepción de vida de occidente, que concibe a todos los seres como "recursos naturales" y como tal se relaciona en una acción depredadora con seres vitales para su existencia.

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UAIIN

> Al respecto, la UAIIN en cada uno de los programas tiene un camino de investigación que se recrea desde cada pueblo que se convierten en semillas y otras formas de defender la pervivencia de los pueblos. El programa de educación bilingüe e intercultural ha impulsado a partir de las sabidurías y conocimientos propios de los pueblos la reflexión de la palabra "investigación", creando y reemplazándola por la propuesta Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos (CRISSAC) en tanto "como los caminos de búsqueda, indagación y potenciación de las sabidurías y conocimientos que los pueblos originarios han logrado mantener, transmitir y vivenciar a través del tiempo y el espacio… la investigación es …" el *us tx h*, (corazón, siguiendo huellas…El *us tx h* es permanente y diario, siempre y cuando, la persona tenga el oído atento, la mente despierta y los ojos abiertos a nivel físico y espiritual (UAIIN et al.: 2019, p. 2-7)[29].

Para la UAIIN, el conocimiento y sabiduría se tejen a partir de la concepción de vida de cada pueblo, pues: "Para llegar al conocimiento es necesario pasar por unas rutas o caminos, que todo cultivador debe cumplir; estos caminos son de carácter vivencial…herramienta de defensa territorial y del pensamiento" (Uaiin et al.: 2019, p. 5). En este tejido los cultivadores del CRISSAC y las comunidades de cada pueblo han sembrado los criterios de espiritualidad, relacionalidad, comunitariedad, interculturalidad, reciprocidad, complementariedad, cuidado de la vida y la palabra propia, en tejido con la Madre Tierra y todos los seres, en respeto mutuo por las diversas expresiones de vida. Que corresponde a la pertinencia educativa.

Estos criterios retoman las dinámicas propias de la comunidad y a partir de ellos se trata de crear el conocimiento desde la propia concepción de vida. Por tanto, es relevante la participación comunitaria, la vivencia espiritual, el territorio y la corresponsabilidad de las cuales se parte para entretejerse con otras formas, expresiones y vivencias de otros pueblos. Así, se configura un enfoque espiritual, comunitario e intercultural. El preguntar camina en este proceso con el propósito de aportar a los sueños inscritos en los Planes de Vida, y, como en todo camino en espiral, el conocimiento como una semilla emerge de estos espacios y retorna a él.

Aunque la Constitución de Colombia de 1991, nos ratifica una educación que aborda parcialmente los anteriores criterios en las leyes y decretos especiales, en la práctica atiende solo una formación estándar que se aplica a todo ciudadano, según su Art 67 "…La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el

[29]Uaiin, Pebi, Cric (2019), Crianza y siembra de sabidurías y conocimientos CRISSAC. Popayán: CRIC.

mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente" (Const. de Col. art. 67)[30] ya mencionado.

Consecuencia de esta actitud, el reconocimiento oficial también ha dependido de la voluntad política del gobierno colombiano. Frente a la cual la UAIIN está gestando en su proceso de siembra del saber, nociones desde las concepciones de vida de los pueblos originarios que distan del desarrollo, el individuo, la calidad y demás elementos característicos del sistema educativo oficial tradicional. En cuanto al mejoramiento de la calidad, el ministerio de educación colombiano la impulsa como política para favorecer el desarrollo de la nación y de los individuos y para ello:

> La calidad nace como respuesta a la fuerte crítica hecha a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción) … No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes…comenzó así entonces a hablarse de la calidad de la educación como un elemento esencial del desarrollo de los países y desde entonces, las políticas educativas han mostrado un interés permanente en los distintos factores asociados con la calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente (Ministerio de Educación Nacional [MEN]: 2006, p. 8)[31]

Así se concibe la calidad mientras que desde nuestro sentir la política es fortalecer la pertinencia, la diversidad de cada pueblo del Cauca, que se constituye a partir de la cosmogonía de cada pueblo, de los dones de cada persona y de los dones que surgen al tejerse unas con otras en comunidad. En donde se vivencia, se escucha, se valora y se reconoce la espiritualidad y las herramientas técnicas que emergen en la medida que son útiles a la necesidad de indagar y compartir los elementos de la formación para la vida. En esta dinámica la investigación cruza el camino de la diversidad de lógicas, símbolos, prácticas, vivencia de los pueblos originarios que la tejen: *yanacona, misak, nasa, eperãarã siapidaarã, kokonuco*, y su condición de ser hijos del agua, del arco iris, del nevado, volcanes, de los ríos y del corazón de la madre tierra. (UAIIN et al.: 2019)[32].

CONCLUSIONES

Los principios que orientan un proceso de formación construyen imaginarios, que crean relaciones que van a favor o en detrimento del equilibrio y la armonía que requiere la expresión diversa de la vida.

Las nociones de formación e investigación están determinadas por las formas propias y diversas de las existencias de formas de vivir además de las apuestas investigativas. Por tanto, son nociones que no tendrían una definición homogénea.

La noción de formación correspondiente a las ciencias sociales impuestas, requiere replantear el instruccionismo hegemónico y dar oportunidad a las nociones alternativas presentes en las cosmovivencias y apuestas que lleven a dinamizar procesos vitales.

Nuestro proceso de formación nos exige conocer y valorar realmente nuestra verdadera historia, nuestra propia espiritualidad, nuestra propia medicina, recrearlas y transmitir estos conocimientos de forma práctica.

El proceso organizativo entre la lucha, contradicciones cooptaciones y exterminios recrea nuevas dinámicas bajo principios de armonía, equilibrio, reciprocidad. Como resultado por más de cinco décadas se construye una educación desde la vivencia de los pueblos, muchas de ellas contenidas en sus proyectos de vida. Motivados por la exclusión, la discriminación, la educación escolarizada imperante, que desliga al

---

[30] Const. de Col. (1991) Articulo 67 [título II] Ed.1997.
[31] Ministerio De Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. MEN. Colombia.
[32] Uaiin,Pebi,Cric (2019), Crianza y siembra de sabidurías y conocimientos CRISSAC. Popayán: CRIC.

estudiante del contexto cultural y se forma una visión ajena al sentir de los pueblos, la comunidad asume la reapropiación y revitalización de las dinámicas de resistencia desde la formación.

Las resistencias dan lugar a un reacomodo. Emerge de esta transición la apropiación de estrategias, formas, estructuras, lineamientos y múltiples condiciones que dan lugar a reinvenciones, en las cuales se fortalecen los procesos de lo pueblos originarios y dan la posibilidad de la pervivencia.

La formación es un eje fundamental y en cada apoca ha sido una prioridad por tanto genera un relevo generacional capaz de sostener el tejido comunitario. En consecuencia, siempre está en pie la invitación a los y las jóvenes, en sus procesos de formación y reivindicaciones a pensar con fuerza desde nuestras raíces, desde nuestra dignidad, por la pervivencia de la misma vida de todo el planeta.

Sabemos y conocemos nuestro camino a la vida justa en los múltiples mundos que somos, solo por el hecho de sabernos hijos de la madre tierra. Una relación de la cual los amos del mundo hoy no saben e ignoran hasta tal punto de crear su propia autodestrucción.

Los caminos de investigación propia como los sentidos y los dones orientados por el camino del sol y la luna, son entre otros legados milenarios que se transmiten de los mayores a los hijos y corresponden a prácticas de la pedagogía comunitaria. Estos configuran perspectivas de evolución de la formación que valida la diversidad. Un aspecto que por su complejidad y trascendencia se convierte en una ciencia propia de os pueblos originarios.

La formación en nuestros procesos de lucha y resistencia es un remedio y también un paso evolucionado que emerge de las raíces y los saberes ancestrales para la armonización de hombres, mujeres y niños con la Madre Tierra, todos los seres y para la defensa y cuidado de la vida y el territorio en lo cual se ha convertido La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN)

Los programas formativos de la UAIIN plantean en su camino de investigación diversos procesos de aprendizaje comunitario y reconocimiento profundo del Nosotros, pretenden ir más allá de las producciones científica y tecnológica convencionales, entendidas éstas como las únicas maneras de saber e interactuar con la realidad, impuestas por Occidente y orientadas por el Mercado. Así se consolida y articula una columna vertebral del sistema educativo indígena propio en el Cauca con perspectiva de tejido con otros pueblos.

La UAIIN emerge como resultado y causa de procesos de lucha colectiva; como baluarte, respaldo y fortalecimiento de la formación pertinente que requiere la comunidad y sus líderes en los procesos autonómicos y de autodeterminación. Responde y fortalece las dinámicas organizativas con propuestas de emancipación de los pueblos originarios. Los programas de la UAIIN nos crean posibilidad de pervivencia a los pueblos originarios, desde la raíz, la cosmogonía, leyes de origen, en la medida que sus dinámicas son propias de las comunidades, del colectivo, en las prácticas, en el territorio, en la vivencia de la cotidianidad. Son para las comunidades, posibilidades de reinvención desde el origen frente a las exigencias de los múltiples cambios de las dinámicas de los tiempos.

El proceso educativo de los pueblos y hoy la UAIIN ha trascendido el aprendizaje, en la medida que ha reconocido la no pertinencia de la educación convencional que ha cooptado, asimilado, despojado y ha causado el exterminio de muchos los pueblos, y otros en ese proceso vienen desapareciendo cuando acuden solo a la racionalidad y se alejan de la forma propia de aprender, la del sentí pensarnos, la del orden del cuidado mutuo.

BIBLIOGRAFÍA

ALMENDRA, V. (2017). Entre la emancipación y la captura. Memorias y caminos de la lucha nasa en Colombia. Grietas editoras. México.

ÁLVAREZ, M. (2015). "La guerra contrainsurgente en contra del neozaptismo: 1994-2015", en: Carlos Antonio Aguirre Rojas. La dignidad rebelde. El neozapatismo mexicano en 2015. Ediciones Desde Abajo. Bogotá D.C. Colombia. p. 121-144.

BOLAÑOS, G. (2013). "La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa", ISEES. no. 12, enero – junio, pp. 87-100.

CAMPO, J. (2016). Políticas de educación superior en Colombia y Pueblos Indígenas. Una perspectiva histórica. Flacso, Buenos Aires, Argentina.

COMENIUS, J. (1986). Didáctica Magna. Ediciones AKAL. España.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL y CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. (2009). La operativización del sistema educativo propio - CRIC en el marco de la autonomía de los pueblos indígenas. Colombia.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. (1990). Historia del CRIC. Programa de capacitación, Popayán, Colombia.

CONST. DE COL. (1991). Articulo 67 [título II]. Ed.1997.

CXAB WALA KIWE. (2009). Escuchando la Voz de la Comunidad: Gobernadores de los resguardos y cabildos indígenas. Cauca Colombia.

CXAB WALA KIWE. (2015). Libertad para la madre tierra. ACIN, Colombia.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2019). Población Indígena de Colombia. Resultados del Censo nacional de población y vivienda 2018. Gobierno de Colombia, Bogotá. 17. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica Consultado el 16 de abril de 2020.

ESCOBAR, A. (2017). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones UNAULA, Medellín, Colombia.

ESTEVA, G. (agosto de 2017). "El extractivismo, esa forma actual del capitalismo, es claramente un camino de muerte". Palabras de Gustavo Esteva para el foro "El extractivismo o la vida" San Pablo Etla, México. http://www.biodiversidadla.org/Documentos/El_extractivismo_esa_forma_actual_del_capitalismo_es_claramente_un_camino_de_muerte_._Palabras_de_Gustavo_Esteva_para_el_Foro_El_extractivismo_o_la_vida

FERNÁNDEZ, A. (2020). "Medidas económicas del Gobierno colombiano para enfrentar el COVID-19. La estrategia económica de Duque apunta, entre otras cosas, a salvaguardar el sector productivo y empresarial del país, pues sin este no hay empleos". Panam. Post. Consultado el 17 de mayo. https://es.panampost.com/felipe-fernandez/2020/03/27/duque-medidas-economicas-covid-19/

LATORRE, A. RINCÓN, D. ARNAL, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Ediciones Experiencia, Barcelona.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Colombia.

MORENO, F. (2014). "El concepto de paz en la constitución política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de la corte constitucional", Revista de derecho (Coquimbo) RDUCN vol.21 no.2 versión On-line ISSN 0718-9753. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532014000200009

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA – CRIC y PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL - PEBI. (2009). La operativización del Sistema Educativo Propio -En el marco de la autonomía de los pueblos indígenas. CRIC, Popayán.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (2020). COVID-19: la pandemia. La humanidad necesita liderazgo y solidaridad para vencer al coronavirus. https://www.undp.org/content/undp/es/home/coronavirus.html

PROYECTO NASA. (2006). *Kue´sx úus kcxhácxhá´nas* "pensando en nuestros valores". Núcleo de formación y desarrollo humano. Proyecto Educativo Comunitario. Asociación indígena de Cabildos de Toribio, Tacueyó y San Francisco, Cauca, Colombia.

QUIJANO, O. (2016). Ecosimias. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contexto de multiplicidad. Editorial Universidad del Cauca, Popayán.

ROJO, N. (2003). La Investigación Cualitativa. Aplicaciones en salud. En Alfredo Alvares GONZALES (2007). La Investigación Cualitativa. Editorial ciencias médicas, La Habana.

SISCO, M. (2001). Despertar y uso de la palabra tradicional cosmogonía y cosmovisión de la cultura nasa. programa de salud y educación bilingüe. CRIC, Tierradentro.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL, PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA. (2019), Crianza y siembra de sabidurías y conocimientos CRISSAC. CRIC, Popayán.

VILLANUEVA, O. (2014). Guadalupe Salcedo y la insurrección llanera 1949-1957. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá.

VILUCHE, J. (2016). *Nasawe'sx Kiwaka Fxi'zenxi Een* -Tiempo y Territorio Nasa. Pebi-Cric, Popayán.

YULE, M. Y VITONAS, C. (2010). *pees kupx fxi'zenxi* "La metamorfosis de la vida" "pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra" *Nasa üsa´s txi' pnxi* "cosmovisión nasa". (2a. ed.). Toribio, Cauca, Colombia.

YULE, M. Y VITONAS, C. (2004). *pees kupx fxi'zenxi* "La metamorfosis de la vida" "pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra" *Nasa üsa´s txi' pnxi* "cosmovisión nasa".(1a. ed.) Toribio, Cauca, Colombia.

BIODATA

Dora Virleth GUETIO DAZA: Licenciada en educación básica, énfasis en ciencias naturales. Magíster en educación. Doctoranda en Formación para la diversidad, Universidad de Manizales. Dinamizadora de procesos políticos educativos en la Cxab Wala Kiwe, ACIN zona norte del Cauca, Colombia. Maestra en la Institución Educativa Limbania Velasco, Santander de Quilichao, Cauca, Colombia. Comunera del pueblo ancestral Nasa. Correo: uusyua10@gmail.com. primera publicación: Aprendiendo desde el ser nasa para el cuidado de la madre tierra. URI: http://ridum.umanizales. edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2402

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615573
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Profesionalización en educación indígena en México: dilemas y colonialidad

Professionalization in indigenous education in Mexico: dilemmas and coloniality

Marcela CORONADO MALAGÓN
https://orcid.org/0000-0002-3531-0303
coronado.marce@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca, México

Gabriela CZARNY KRISCHKAUTZKY
https://orcid.org/0000-0002-7638-4229
gacza_2006@yahoo.com.mx
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6615573

RESUMEN

El trabajo tiene por objetivo identificar tensiones que cruzan el trabajo pedagógico, particularmente en el ámbito de los procesos formativos de docentes y/o profesionales indígenas o para la educación escolar indígena en México en el marco de las políticas interculturales neoliberales. Buscamos visibilizar que el campo educativo en instituciones públicas, es disputado en el mismo proceso formativo por perspectivas y propuestas políticas y epistémicas diferentes. Tiene como referente el trabajo que desarrollamos como docentes formadoras en programas en educación superior vinculados a la profesionalización de maestros para la educación escolar indígena con fuerte referencia a los procesos desarrollados en Oaxaca. El enfoque metodológico que guía el análisis abreva en propuestas sobre docencia reflexiva y narrativas docentes.

Palabras clave: colonialismo, comunidad, educación indígena, instituciones formadoras de docentes.

ABSTRACT

The aim of the work is to identify tensions that cross pedagogical work, particularly in the field of training processes for indigenous teachers and / or professionals or for indigenous school education in Mexico within the framework of neoliberal intercultural policies. We seek to make visible that the educational field in public institutions is disputed in the same formative process by different perspectives and political and epistemic proposals. Its reference is the work that we develop as teacher trainers in higher education programs linked to the professionalization of teachers for indigenous school education with strong reference to the processes developed in Oaxaca. The methodological approach that guides the analysis is based on proposals on reflective teaching and teaching narratives.

Keywords: colonialism, community, indigenous education, teacher training.

Recibido: 13-10-2021 ● Aceptado: 12-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo es identificar algunas tensiones que cruzan el trabajo pedagógico, particularmente en el campo de los procesos formativos de docentes y/o profesionales indígenas o para la educación escolar indígena en México. Nos referimos a los modos en que las disputas por la escuela se han configurado como arena de debate que no sólo es pedagógico, sino fundamentalmente político y epistémico. En este escenario revisamos las marcas que las políticas educativas construidas en las últimas décadas, a partir del discurso intercultural utilizado en propuestas emanadas desde diversas instancias en escenarios de multiculturalismo neoliberal, han abonado al corrimiento y des-dibujamiento de las profundas desigualdades socioeconómicas y políticas en que se encuentra un amplio sector de las comunidades denominadas indígenas. En lugar de visibilizar las desigualdades como efecto de condiciones históricas de subordinación en un sistema caracterizado por la colonialidad del poder[1], la interculturalidad funcional[2] al neoliberalismo, pondera nociones como las de cultura, identidad y lengua en tanto componentes que se cosifican y sedimentan procesos diversos que apuntalan esencialismos, en un marco de profundización de las desigualdades y racismos que hacen que los sujetos y comunidades se autoafirmen en sus múltiples procesos de resistencias.

El texto tiene como referente el trabajo que desarrollamos como docentes formadoras en programas en educación superior vinculados a la profesionalización de maestros para la educación escolar indígena que se desempeñan en el nivel de preescolar y primaria, aunque una parte referencial del trabajo está ubicado en los procesos desarrollados en Oaxaca. La perspectiva metodológica abreva en enfoques reflexivos e interpretativos de lo que se conoce como docencia reflexiva[3], así como en ejercicios de diálogo compartidos y colaborativos entre pares que buscan describir y nombrar lo que sucede -y nos sucede- en el trabajo escolar e institucional.[4]

Hemos colaborado junto a docentes de diversas entidades del país en el diseño de programas para la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), en la ciudad de México; las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI) que en sus inicios operaba en 23 entidades federativas[5], así como la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (MSEBB) en Oaxaca. Todas estas propuestas formativas conforman el proyecto creado desde finales de los 80s por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y constituyen de los primeros programas que se crearon para formar a profesionales y docentes que se desempeñan en escuelas del medio indígena. En este sentido, y en comparación con las propuestas de formación de docentes para la escolarización básica del sistema general iniciadas masivamente a principios del siglo XX, la formación de maestros para la educación indígena inició como propuesta tardía y como efecto de las demandas de movimientos magisteriales de docentes indígenas que ya desde los 70s reclamaban por la descolonización.[6]

En el campo de los procesos escolares que en México y la región de Centro y Sur América se impulsaron a través de lo que conocemos como políticas indigenistas, imprimieron un modo de mirar a las poblaciones indígenas como sectores que no formaban parte de la concepción de nación moderna bajo un Estado que buscó y busca definir a sus ciudadanos a partir de marcas identitarias comunes como hablar una lengua -el español-, así como modos únicos de entender la educación y un sólo tipo de sociedad. Ello puede explicarse

---

[1] QUIJANO, A. (2000): "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", en LANDER E. (Comp.). La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivaslatinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, pp. 201-246.

[2] TUBINO, F. (2004). "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico", en: SAMANIEGO M. y GARBARINI C. G. (Comps.). Rostros y fronteras de la identidad, Universidad Católica de Temuco, Chile, pp. 151-165.

[3] SCHÖN, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona.

[4] Se retoman las perspectivas de lo que implica el relato del docente a partir del cual se identifican las problemáticas y se nombran diversos aspectos de lo que "nos sucede" en las escuelas y las instituciones. SUÁREZ, D. (2010). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: SVERDLICK, I. (Comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc, Buenos Aires, pp. 47-70

[5] A la fecha opera en 10 entidades, entre ellas: Chiapas, Oaxaca, Puebla, Guerrero, Yucatán, Morelos, Michoacán, Chihuahua, San Luis Potosí y Nayarit.

[6] REBOLLEDO RESENDIZ, N. (2015). "Contribuciones de la antropología a la educación indígena (1939-1969)", en: MEDINA, A., y RUTSCH, M. (Eds.), Senderos de la antropología: discusiones mesoamericanistas y reflexiones históricas. INAH, IIA-UNAM, México, pp. 349-377; CZARNY, G. y SALINAS, G. (2018). Desafíos de la educación escolar indígena para el siglo XXI. Revista Pluralidad y Consenso. V. 8, n. 38, pp. 87-91 Disponible en: http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/561

a través de, y en la perspectiva de Quijano, una historia profunda de colonización y colonialidad, proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como patrón del poder mundial:

> Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico (Quijano: 2000, p. 201).

Posiciones como la anterior se suman a muchas otras que, desde los últimos treinta años del siglo pasado cuestionan a la ciencia en tanto andamiaje colonial/moderno -desde perspectivas académicas en diferentes latitudes, así como por las luchas de movimientos sociales que demandan por dignidad, justicia y derechos-, y pone en el centro de los debates el modo que ha operado como "universal" para marcar procesos denominados de desarrollo. La crítica a la construcción del conocimiento científico y, en este marco a las ciencias sociales, plantea una ruptura profunda a partir de la cual se han abierto intersticios no solo para que se escuchen las voces silenciadas de diversos sujetos/comunidades marcados por una diferencia -raza, género, etnia, etc.-, sino también para que las academias, las instituciones, las disciplinas y los conceptos que las han determinado como discursos únicos se comiencen a "cuestionar".

En el contexto latinoamericano a partir de las luchas indígenas que cobran mayor visibilidad desde los años 70s, se va configurando un espacio en el discurso social a través del que se comienzan a reconocer, lo que hoy fuertemente denominamos posiciones otras frente a la vida, y a nociones como las de desarrollo, progreso, frente a las de buen vivir.[7] Los trabajos en el campo de la investigación antropológica han mostrado la existencia y persistencia de otros sistemas de conocimientos[8] y pensamientos alternos al pensamiento denominado occidental, que en palabras de Tuhiwai se definen como "formas distintivas de hacer, en tanto praxis".[9] Entre estos estudios, se reconocen además, modalidades propias de producir conocimientos en pueblos y comunidades diversas y, dentro de esta perspectiva, la identificación de formas de socialización y aprendizajes culturalmente arraigados a las bases materiales, emocionales y simbólicas de las existencias.[10]

En un conjunto de estos trabajos, se postula y muestra que los saberes que los pueblos originarios[11] han construido por siglos, configuran formas de producción de conocimientos marcados por modos propios de hacer.[12] Esas perspectivas dejan al descubierto con mayor intensidad, frente a las crisis ambientales y sobre la existencia misma de la vida que atraviesa la humanidad, que las concepciones sobre persona y su vinculación con un todo -vivo y muerto, material e inmaterial-, tienen otras bases y por tanto, modos otros de plantear proyectos para vivir. Sin embargo, estas perspectivas no han sido suficientemente incorporadas en las agendas del debate social, educativo y científico de los Estados nacionales, por lo menos en el caso de México y varios países de la región. Lo anterior implicaría, entre otras cosas, abrir las formas de pensar la economía, la política, la salud, la educación, el desarrollo y lo que muchas comunidades y naciones indígenas

---

[7] A través de la expresión "Buen vivir" se busca poner en el centro modos diversos que en las distintas lenguas originarias de América o lo que para muchos pueblos del continente denominado Abya-Yala, se reformula bajo un pensamiento que propone otros horizontes de vida.

[8] VARESE, S. (2003). "Indigenous Epistemologies in the Age of Globalization", en: POBLETE, J. (Ed.), Critical Latin American an Latino Studies, Cultural Studies of the Americas, Vol. 12, University of Minnesota, Minneapolis.

[9] TUHIWAI SMITH, L (1999). Decolonizing methodologies. Research an Indigenous peoples. Zed Books, University of Otago Press. Nueva York. p. 29.

[10] Es un tema documentado por las antropologías, y con este plural referimos a los modos diversos en que esos conocimientos disciplinarios se han visto implicados, tanto para procesos de dominación como para los de emancipación.

[11] La denominación de pueblos "originarios" o "indígenas" presenta un debate epistémico como una crítica que proviene de la colonialidad del poder por la estructura colonial en donde la desigualdad y el racismo caminaron juntos, como señala Aníbal Quijano. Sin embargo, en el texto nos referiremos a ambos conceptos para resaltar la situación vigente del colonialismo y la colonialidad.

[12] VARESE, S. Op. cit.; PÉREZ, M. y ARGUETA, A. (2011). "Saberes indígenas y diálogo intercultural", en: Cultura y representaciones sociales, Año 5, No. 10, IIS-UNAM, México, pp. 31-56.

de América han mantenido como estrategia para la sobrevivencia en sociedades donde la polarización entre ricos y pobres, blancos y negros, indios y mestizos, viejos y jóvenes, entre otras, se ha profundizado.

Una expresión de estas brechas, por ejemplo, se postula en el campo educativo en la dicotomía instalada a la hora de pensar la escuela y sus proyectos. Ya desde los años 70s y bajo la visión de "lo propio" y "lo ajeno"[13] -categorías que sirvieron para visibilizar y posicionar la existencia de proyectos de los pueblos indígenas-, se va configurando con mayor claridad una disputa por el sentido, en este debate, de lo escolar. Existen a la fecha, diversas propuestas educativas que desde las mismas organizaciones indígenas y de docentes en algunos contextos, han señalado y profundizado esa dicotomía, partiendo de concepciones que ubican a la comunidad, el territorio y las lenguas, como base central desde donde pensar e impulsar los proyectos de las comunidades. Pero antes de abordar lo que ocurre en el campo educativo, es necesario considerar los contextos comunitarios y los retos de su reproducción cotidiana.

LOS PROCESOS DE REPRODUCCIÓN DE LAS DIVERSAS DINÁMICAS COMUNITARIAS EN OAXACA

Las políticas y prácticas que amenazan las dinámicas comunitarias se han diversificado, enmascarando las acciones de dominación bajo nuevas formas con múltiples contradicciones, cuyos efectos trastocan una y otra vez las formas de vivir de las comunidades. Así tenemos paradojas, como por ejemplo, cuando en México, a la par del reconocimiento oficial a la diversidad cultural, étnica y lingüística[14] y de la irrupción en la política educativa del discurso intercultural de corte neoliberal en la escena pública, se operó uno de los golpes más devastadores para las comunidades indígenas al afectar la propiedad comunal de sus territorios. El Estado mexicano se encontraba en transición plena hacia el neoliberalismo, y operaba los primeros ajustes estructurales de la llamada Contrarreforma Agraria.[15] Otros ocultamientos, refieren a la invisibilización, por ejemplo, en Oaxaca en donde desde finales de los 90s, según el Censo de Población y Vivienda 2010,[16] la migración ascendió significativamente lo que pasó casi desapercibido en las discusiones sobre interculturalidad.[17] Es decir, la propuesta intercultural en educación buscaba resaltar las culturas y las lenguas de las comunidades, al tiempo que éstas procuraban, de diferentes maneras, salir de sus territorios por cuestiones de sobrevivencia.

Esta intensificación del movimiento migratorio y el despoblamiento de muchas comunidades y pueblos indica la grave situación económica de un estado donde de los 570 municipios, 360 se encontraban en grados de muy alta y alta marginación.[18] Condiciones como éstas han afectado profundamente las dinámicas sociales y productivas de las comunidades, provocando y/o profundizando, en muchos casos, el debilitamiento y en ocasiones fracturas del tejido social comunitario y sus formas de vida.

---

[13] BONFIL BATALLA, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. Anuario Antropológico 86. Editora Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro, Brasilia, pp. 13-53

[14] La reformulación, en 2001, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2° señala que: la Nación Mexicana es única e indivisible, y tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (…).DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2001), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.

[15] CORONADO MALAGÓN, M. (2009). "Transformaciones gubernamentales y derechos agrarios en la tenencia social de la tierra en Oaxaca", en: GUÍZAR VÁSQUEZ F. y VIZACARRA BORDI, (Comps.), Balance y perspectivas del campo mexicano: a una década del TLC y el movimiento zapatista, Tomo I, AMER, Juan Pablos Ed., UAEMex, CONACyT, México, pp. 286-310.

[16] INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2010). Censo de Población y Vivienda 2010.

[17] De acuerdo con el INEGI, en 2010 Oaxaca 103 mil 085 personas emigraron al interior del país en el quinquenio anterior; mientras que la población que emigró al extranjero fue de 42 mil 802 personas, de las cuales 31 mil 212 fueron hombres y 11 mil 590 mujeres. En el 2000, el número total de emigrantes internacionales fue sólo de siete mil 408. Oaxaca en el 2000 ocupaba a nivel nacional el lugar 16 de migración internacional, y en 2010 pasó a ocupar el décimo lugar (RUIZ SÁNCHEZ J. (2017). "La migración por exclusión: el caso del estado de Oaxaca, México 2000-2010, en: Temas de Ciencia y Tecnología, Vol. 21, Núm. 62, mayo-agosto, UAM, Morelos, México, p. 43. Disponible en: http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas62/T62_1E5_La%20migracion%20por%20exclusion.pdf)

[18] SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL (2012). Catálogo de Localidades, Unidad de Microrregiones de la Dirección General Adjunta de Planeación Microrregional, México

Desde una perspectiva antropológica y marcada por el trabajo con docentes indígenas, partimos por reconocer que los procesos de reproducción comunitarios son dinámicos, complejos, conflictivos y abarcan diversas dimensiones: sociales, económicas, territoriales, culturales, religiosas, simbólicas y políticas. Acosadas y amenazadas históricamente por distintas formas de dominación y despojo (ya sea de tierras, de aguas, de recursos, de gente, de símbolos, de representación política), las comunidades indígenas han enfrentado embates y dilemas de múltiples formas desde diversos frentes. Así tenemos, al mismo tiempo, tanto acciones de resistencia cotidiana de pequeña escala,[19] como el impulso y actualización de sus formas de organización tradicional o de sus sistemas de usos y costumbres, o movilizaciones locales a veces organizadas a veces no, o bien, negociaciones no siempre positivas para asuntos urgentes considerados propios. Es decir, un cúmulo de acciones de distinto tipo que dichas comunidades impulsan para enfrentar múltiples problemas nuevos y apremiantes, entre ellos: la sequía que afecta a los cultivos, la alta migración de la población joven, el saqueo de las empresas mineras, las disputas por el agua, los abusivos contratos de las empresas eólicas, los problemas territoriales, el narcotráfico.

Estudiantes de la LEI, LEPEPMI y de la MSEBB manifiestan que las familias y las comunidades indígenas se han visto forzadas a reorganizarse abruptamente, casi siempre en condiciones adversas, sorteando fracturas por la migración, la marginación económica y social, con una marcada tendencia a la feminización del trabajo para el sustento familiar, rellenando los vacíos de las ausencias para sostener sus formas organizativas y re-acomodando las formas de convivencia.[20] Por ejemplo, en una investigación realizada por Elvira Carrera[21] sobre la situación de migración en una comunidad mixteca del municipio de San Martín Las Peras en Oaxaca, y la tensión de los jóvenes frente a si estudiar en el bachillerato integral comunitario[22], o migrar a diferentes rumbos comenta:

> Con relación a los jóvenes del bachillerato; un 40 %, tiene padres con algún tipo de comercio, el otro 60%, se mantiene de las remesas que envían familiares directos para el sustento del día a día, el trabajo de campo para autoconsumo y becas que se les gestionan una vez que ingresan al BIC. En conclusión, las actividades económicas que prevalecen en la comunidad no son suficientes para retener a la juventud; así como la falta de instituciones de educación superior han sido factores importantes para la movilidad de los habitantes en la comunidad de San Martín Peras. La dinámica de migración constante, demuestra la necesidad que tienen los habitantes, de manera primordial en los jóvenes de la comunidad, de migrar hacia otros lugares en busca de oportunidades; es decir, prevalece el imaginario de que en Estados Unidos es más fácil ganar dinero sin importar las condiciones o los medios para insertarse al campo laboral (Carrera Hernández: 2020, p. 57)

Al mismo tiempo y en condiciones de alta migración y búsquedas por sobrevivencias, se desarrollan redes de distinto tipo, por ejemplo, las del ciberespacio,[23] a través de las cuales establecen nuevas alianzas o afianzan otras[24], incluso algunas comunidades logran inaugurar nuevos espacios como las radios comunitarias para la expresión de la lengua y culturas comunitarias[25]. Es decir, se configuran novedosas fronteras del nosotros, en un constante movimiento en donde la flexibilidad, el ajuste y la determinación para

---

[19] SCOTT, J. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia, Era Ediciones, México.

[20] Varias de esas situaciones se documentan en el trabajo de CZARNY KRISCHKAUTZKY, G. (Coord.). (2012). Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior, UPN, México.

[21] CARRERA HERNÁNDEZ, E. (2020). "Migración y Escolarización: expectativas profesionales y laborales en jóvenes del Bachillerato Integral Comunitario No. 25". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México, p. 57.

[22] Los Bachilleratos Integrales Comunitarios en Oaxaca conocidos como BIC, son una propuesta por el gobierno estatal, a partir de una experiencia en Tlahuiltoltepec de finales de los ochenta, en las que se combinan la búsqueda por dar acceso a la educación media superior a diferentes regiones rurales e indígena y los cuales han tenido como propuesta la marca de una perspectiva integral y comunitaria, tratando de recuperar prácticas socioculturales de las comunidades para la vinculación de los jóvenes con las mismas, y las que también han ubicado en su definición una referencia a la interculturalidad.

[23] LÓPEZ MONJARDÍN, A. (2014). "Nexos y espacios en las comunidades contemporáneas", en: LÓPEZ MONJARDÍN, A. y CORONADO MALAGÓN, M. Eds. Comunidades en movimiento. CONACULTA-INAH-ENAH y Ediciones Navarra. México. pp. 27-44

[24] GONZÁLEZ. APODACA, E (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe, UAM-I, Ed. Casa Juan Pablos, México.

[25]GONZÁLEZ REYN, M. S. Y MONTAÑO RICO J.D. (2019). "Apuntes para la historia de la radio comunitaria", Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, Vol. 18, Núm. 32, ALAIC, pp. 238-251. Disponible en: http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/issue/view/38

ser comunidad[26] les ha permitido recrearse e incluso reinventarse, no sin pérdidas, fisuras y esquilmos dolorosos y conflictivos, ni siempre con consensos unánimes ni armónicos, ni con victorias totales.

Los debates sobre cultura, comunidad y lengua en los mismos procesos de vida comunitarios, tienen otras postulaciones a las que frecuentemente se muestran en los discursos educativos de los programas impulsados bajo perspectivas de educación intercultural bilingüe. En muchos sentidos puede afirmarse que no sólo se vive pensando en si la lengua y la cultura sobrevivirán, sino que se piensa además en cómo sobrevivir utilizando para ello los recursos comunitarios sociales y culturales. Muchos estudiantes indígenas que llegan a los programas formativos de UPN con los que estamos vinculadas, en algunos casos inician con un descreimiento sobre el tema de la diversidad frente a la aplastante imposición de las políticas educativas aún bajo la denominación de interculturales:

> (…) pese a las dificultades que tuve para adaptarme (a la Licenciatura en Educación Indígena, LEI, UPN), hoy puedo decir que es una gran satisfacción ser parte de la LEI y, más aún estar a punto de concluir esta etapa tan significativa, en la cual pude reafirmar mi identidad como joven en un espacio educativo como la escuela que invisibiliza las diversas identidades con el pretexto de la igualdad o de la "interculturalidad" (Santana Colín, en Czarny 2012, p. 195).

Otros, a partir de sus procesos formativos han de-construido discursos interculturales neoliberales que se afianzan en posiciones esencialistas sobre la cultura y la lengua como únicos emblemas sobre los que habría que impulsar propuestas educativas:

> El programa de la MSEBB, me ha ayudado a tener otra mirada en mi labor docente con niños y niñas indígenas ya que al retornar a mi labor me he centrado en reconocer e identificar la diversidad presente en el aula y a partir de ello generar un plan de trabajo o secuencias didácticas acordes a las realidades del niño, asimismo el diseño de metodologías que fortalezcan la cultura e identidad del educando, considero que el programa me ha favorecido en comprender, humanizar mi práctica docente ya que he tratado de mejorar la comunicación con los padres de familia con la finalidad de tomar decisiones acertadas que favorezcan la formación del alumnado. La MSEBB me ha dotado de herramientas para ser un investigador de mi práctica docente asimismo estas discusiones las he generado con mis estudiantes de Licenciatura para el medio indígena, las lecturas revisadas en el programa las he trasladado en foros de discusión con los Estudiantes – Profesores, lo cual ha generado debates y múltiples tareas pendientes que tenemos como docentes Bilingües Interculturales (Entrevista W.E.Z, 21 de septiembre 2020).

Es en estos espacios formativos donde, y en la interacción entre las diversidades -maestras/os y estudiantes indígenas y no indígenas-, se producen aprendizajes sostenidos en el cuestionamiento a procesos concretos, atravesados por las violencias de género, los despojos territoriales y las profundas desigualdades económicas en que se vive, así como por las lealtades que rigen en muchos sentidos al magisterio en Oaxaca[27]. Preguntarse por la cultura y la lengua, en tanto dimensiones constitutivas de sujetos y comunidades que han sido minorizados, resulta en estos procesos formativos un ejercicio de reposicionamiento y también, en ocasiones, de rupturas con sectores y/o posiciones que se sostenían bajo el concepto romántico de educación indígena intercultural.

---

[26] LÓPEZ MONJARDÍN, A. Op. cit.
[27] CORONADO MALAGÓN, M. (2016). La cultura etnomagisterial en Oaxaca, UPN-Oaxaca, México.

POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES Y PROYECTOS ALTERNATIVOS COMUNITARIOS

El modelo de Estado nación liberal -heredado del siglo XIX y vigente en muchas de nuestras regiones-, parece desdibujarse en su retórica por la igualdad, promesa incumplida en la concepción de la ciudadanía liberal[28] y, en torno a su desmantelamiento se suman fuerzas diversas, entre ellas, el narcotráfico y las violencias de todo tipo. En estos procesos de profundo deterioro social y asimetrías diversas, la tensión y confrontación se incrementan. La lucha desde las organizaciones por un reconocimiento de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas marcó el fin del siglo XX; al tiempo que los estados nacionales -por la presión de las organizaciones también a nivel internacional-, han incorporado a sus cartas magnas y en algunas de sus leyes constitucionales ese reconocimiento el cual sigue sin hacerse vigente a la vez que ha sido utilizado para otros fines.

En el campo educativo desde hace varias décadas en México se expresan las profundas desigualdades e inequidades en el acceso a la educación. Por ejemplo, a diferencia del 91% de la población que a los 13 años ya concluyó la primaria; entre la población indígena (por autoadscripción) la proporción es de 81.4% mientras que en los hablantes de lengua indígena alcanzó sólo 75.7%. Estas brechas se van incrementando a medida que se compara el acceso al nivel medio superior y superior[29]. El tema no es sólo el acceso a la escuela, sino las calidades y las pertinencias de las propuestas educativas ofertadas, no sólo en sus condiciones materiales -edificio, materiales educativos, docentes, apoyos-, sino en el sentido del para qué y cómo enseñar y aprender. No es de extrañar entonces que las/os niñas/os y los jóvenes indígenas, así como las escuelas pertenecientes al subsistema de educación indígena de la SEP aparecen permanentemente en las estadísticas oficiales, como los principales sectores donde la desigualdad educativa persiste.

Sin embargo, las razones por las que se pueden explicar estas profundas desigualdades no siempre coinciden con la visión de los actores que conforman el campo educativo. No esperan a que el Estado genere mejores condiciones de vida en distintos niveles, sino que más bien las organizaciones y comunidades han venido construyendo sus propios proyectos, a menudo en las propias instituciones. En éstos, los profesionistas, maestros y líderes indígenas han jugado y juegan un lugar central, así como en los modos en que se negocian las propuestas y proyectos con las autoridades educativas federales y/o estatales, de acuerdo a cada contexto.

En Oaxaca, por ejemplo, una parte de los intelectuales y docentes indígenas que impulsan proyectos educativos alternativos se han escolarizado en instituciones educativas públicas, vinculadas al campo de la antropología, la lingüística y la educación[30], procesos formativos en los que temas como lengua, identidad y cultura indígenas han sido centrales, como ocurre en el caso de la formación de profesionales y docentes indígenas en los programas impulsados por UPN, ya mencionados. La creación de éstos tuvo lugar en el marco de los debates iniciales sobre educación indígena, interculturalidad y educación intercultural bilingüe presentes en la región, en el contexto de las políticas de reconocimiento[31] a la diversidad y a los derechos lingüísticos y culturales.

Al mismo tiempo que lo anterior representaba un avance en las perspectivas educativas y en los cambios constitucionales a nivel nacional, se consolidaban las políticas neoliberales que promovieron, por ejemplo, en la educación superior, acciones afirmativas en las instituciones dirigidas a indígenas[32]. Como parte de los efectos de la aplicación de dichas políticas, se profundizaron las dicotomías en torno de las identidades

---

[28] DE LA PEÑA, G. (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada". en: Desacatos. Revista de Antropología Social, Vol. 1, CIESAS, México, pp. 13-27

[29] INEE y UNICEF (2018). Panorama Educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017. UNICEF-INEE. México,Disponible: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf

[30] BARTOLOMÉ, M (2003a). "En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural", en: Revista de Antropología Social, 12, Universidad Complutense, Madrid, pp. 199-222.

[31] DIETZ, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica, Universidad de Granada, CIESAS, Motril. Granada.

[32] Las acciones afirmativas en educación superior entran en México con el nuevo siglo, en el marco de las políticas de reconocimiento creando nuevas instituciones para los indígenas, así como programas para indígenas dentro de las instituciones existentes. Como parte de ello, se impulsaron apoyos económicos y una atención pedagógica marcada por el concepto de tutorías para solventar los déficit o dificultades que el estudiantado indígena supuestamente trae.

sociales[33], lo que reforzó una poderosa corriente de etnización. A la vez, abrieron paso al neoindigenismo gubernamental, respuesta adaptativa del Estado neoliberal al desafío que le representaron los procesos de globalización[34] y su impacto en las esferas nacionales y locales, lo que promovió la participación política localizada apostando a su fragmentación. Se impulsó de este modo, un interculturalismo funcional, de corte neoliberal que sustituyó el discurso sobre la pobreza por el discurso de la cultura ignorando la importancia que tienen -para comprender las relaciones interculturales-, la injusticia distributiva y las desigualdades económicas, así como las relaciones de poder[35]. Bajo esa tónica se crearon nuevas instituciones en educación superior, las que se diferenciaban por definirse como interculturales; y fueron las que en el marco de ese interculturalismo funcional se han caracterizado por, "evitar, en sus fines, problematizar la ideología, la política y la economía del país para exaltar el adoctrinamiento globalizador y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico (el ecoturismo y la traducción etnolingüística son extremadamente valorados)" (Sandoval y Guerra: 2007, p. 207).

Así, muchas de las iniciativas en estas instituciones se ocuparon por "despolitizar la economía y reducir la atención sólo al reconocimiento de las identidades marginales y la tolerancia hacia ellas" (Sandoval y Guerra: 2007, p. 34)[36], y de este modo las diferencias se transformaron en desigualdades asumidas. Bajo esa perspectiva, se actualiza el discurso neoindigenista que esencializa y cosifica las culturas y las lenguas indígenas -como lenguas sin sujetos y sin condiciones de reproducción-, no considerando la dimensión social, económica y política en donde diversos embates neoliberales acosan a las comunidades indígenas.

Esa esencialización sobre la cultura, identidad y lenguas indígenas es clave como proceder ideológico para enmascarar las desigualdades; con ello se categoriza y estereotipa al diferente, "como si estuvieran esencialmente definidos, i.e. su subjetividad está determinada por su pertenencia a una categoría específica, en este caso a su grupo étnico".[37] Estas perspectivas contribuyen a reproducir imágenes de las comunidades indígenas que no dan cuenta de los complejos y conflictivos procesos de las condiciones en que hoy en día viven, referidas a: los aspectos socioeconómicos; los conflictos políticos, territoriales y religiosos; el abandono de las lenguas indígenas; las difíciles reestructuraciones familiares y reconfiguraciones comunitarias por la migración; las violencias y el desplazamiento forzado.[38]

Una buena parte de los docentes e intelectuales indígenas que luchaban desde las bases por los derechos y el reconocimiento de las comunidades, se formaron en programas de la UPN y se incorporaron también en algunas de esas instituciones interculturales en el contexto de políticas educativas bajo el signo de un multiculturalismo neoliberal. En las mismas viejas y nuevas instituciones formadoras y de educación superior dirigidas a las poblaciones indígenas se instaló una tensión entre sus objetivos oficiales con el trabajo y reflexión de los formadores, docentes e intelectuales indígenas y no indígenas que paradójicamente desarrollaron perspectivas críticas en la acción educativa, configurándose una arena por la lucha de significados sobre la escuela, la educación indígena, los pueblos y la interculturalidad. Ello abrió un campo fértil, complejo y contradictorio para impulsar acciones, intervenciones y formaciones. Esta situación incluye a grupos organizados de docentes indígenas, a organizaciones etnopolíticas, al sindicato disidente en el caso de Oaxaca, así como a los programas y proyectos educativos alternativos con los que se busca confrontar la colonialidad del poder y afianzar la legitimidad de otras formas de entender la educación y la escuela[39]. Estos

---

[33] MUÑOZ CRUZ, H. (2002). "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?", en: MUÑOZ CRUZ, H. Rumbo a la interculturalidad en educación, UAM-I, UPN-Oaxaca, UABJO, México, pp. 25-62.

[34] GONZÁLEZ. APODACA, E (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe, UAM-I, Ed. Casa Juan Pablos, México.

[35] TUBINO, F. (2004). "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico", en: SAMANIEGO M. y GARBARINI C. G. , Comps. Rostros y fronteras de la identidad, Universidad Católica de Temuco, Chile, pp. 151-165

[36]SANDOVAL FORERO E. A. Y GUERRA GARCÍA E. (2007). "La interculturalidad en la Educación Superior en México", Revista Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol. 3, Núm. 2, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México, p. 276. Los autores se refieren a las universidades interculturales creadas a inicios del siglo XX.

[37] GRILLO citado en DIETZ, G. (2003). Op. cit. p. 34

[38] AQUINO MORESCHI, A. (2012). De las luchas indias al sueño americano. experiencias migratorias de jóvenes zapotecos y tojolabales en Estados Unidos. Casa Chata, CIESAS, México.

[39] El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, PTEO, es un proyecto educativo impulsado por el Sindicato de la Sección XXI, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación desde 2007. Este proyecto se opuso a la aplicación del programa educativo en

proyectos ponen en primer lugar a las prácticas comunitarias y a los actores de las comunidades en el centro de su atención, así como a los conocimientos locales y comunitarios como legítimos y válidos.

Otros programas, como las ofertas de formación en LEI y LEPEPMI, así como la MSEBB de la UPN, que si bien forman parte de instituciones pertenencias a la educación pública buscan de alguna manera problematizar las relaciones de dominación, visibilizando el racismo. Por ejemplo, Irasema Martínez Ríos, en su tesis sobre representaciones sociales de docentes del sistema de educación indígena y el sistema general en Oaxaca, identificó un núcleo figurativo que impone prejuicios y estereotipos al asociar como causa-efecto dos ideas que en la realidad no están relacionadas: la lengua indígena y el aprendizaje. Así surgen frases de sentido común como: "la lengua indígena como una dificultad de aprendizaje", o bien, "la lengua indígena como un problema cognitivo de aprendizaje". Ella encontró que esta asociación de ideas se halla fuertemente arraigadas en el sentido común de los docentes, y como producto de las relaciones donde impera el racismo, esta falsa asociación "genera procesos de discriminación en los procesos escolares de enseñanza con niños y niñas hablantes de una lengua indígena"[40]. Aportaciones como ésta, realizada en un trabajo de tesis en una institución pública, son importantes para identificar cómo operan estos núcleos figurativos que alimentan estereotipos y reproducen la colonialidad del poder, y al descubrirlos favorece su combate.

Así también hay evidencias de que contenidos generados en los procesos de formación de un posgrado son usados por docentes para disputar el sentido político de la escuela. Por ejemplo, en 2015, el gobierno del presidente Peña Nieto[41] lanzó una dura embestida contra la resistencia del magisterio oaxaqueño, último reducto de oposición a su neoliberal Reforma Educativa, ocupando militar y policiacamente las instalaciones del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), castigando laboral y salarialmente a los docentes, al tiempo que lanzaba una intensa campaña de desprestigio contra ellos y de persecución judicial de sus líderes, en otras acciones. El magisterio oaxaqueño, organizado en el sindicato de la Sección 22, se planteó el desconocimiento y desobediencia de las nuevas autoridades educativas impuestas, de modo que escuela por escuela, en asamblea de padres y madres de familia, convocaron a su solidaridad y respaldo a su resistencia. Rubí Vélez, alumna del la MSEBB y docente de un municipio conurbado a la ciudad de Oaxaca, en la asamblea de padres y madres de familia de su escuela expuso la lógica de las políticas neoliberales, detalló cómo se estaba dando el desmantelamiento del Estado, y por qué la Reforma Educativa de Peña Nieto buscaba privatizar la educación y por ello se encontraba dentro de la lógica neoliberal. Con esto se ganó el respaldo. Estas discusiones, afirmaba, forman parte de su proceso formativo[42].

De ahí el ímpetu de las búsquedas; es decir, docentes, intelectuales y formadores indígenas y no indígenas, impulsaron al mismo tiempo, discusiones y proyectos educativos críticos denominados también alternativos. Lo anterior puede comprenderse en el uso que estos actores hacen del conocimiento -aún proveniente de matrices eurocéntricas-, a través de los cuales y en el marco de propuestas formativas en instituciones de educación superior marcados por las políticas del Estado, subvierten[43] esos conocimientos en favor de los proyectos etnopolíticos. Procesos de esta complejidad remiten a reconocer, siguiendo lo que señala Foucault que, "la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales" (Foucault: 1992, p. 171).

---

educación básica del gobierno federal, logrando gran incidencia en el magisterio oaxaqueño. En Oaxaca se han impulsado además proyectos como las secundarias comunitarias, los bachilleratos comunitarios.

[40] MARTÍNEZ, RÍOS, I. (2019). "Representaciones sociales de maestros y maestras de educación indígena y educación primaria general sobre su trabajo docente en contextos indígenas", Tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN, Oaxaca. pp. 90-91.

[41] El gobierno del Presidente de Enrique Peña Nieto abarcó el periodo 2012-2018; impulsó mecanismos de evaluación de los docentes a través de pruebas estandarizadas, que en caso de no acreditarlas quedaban a disposición de las autoridades educativas.

[42] Entrevista a Rubí Vélez, 1 de octubre 2015.

[43] BARTOLOMÉ, M (2003b). "Las palabras de los otros: La antropología escrita por indígenas en Oaxaca". Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales, Año 9, Núm. 18, CIESAS-UABJO-INAH, México, pp. 23–50.

Es por ello desafiante tener en cuenta la importancia de que estos proyectos cuenten además con el respaldo académico de programas de formación que abonen de manera fértil a estas iniciativas, para que contribuyan con sus saberes académicos críticos como una caja de herramientas abierta con múltiples posibilidades que pueda ser revisada, cuestionada, seleccionada y utilizada por los actores involucrados que impulsan estas iniciativas.

LOS SENTIDOS POR LA ESCUELA: UN TERRENO CONFLICTIVO

Entre las batallas cotidianas, las comunidades indígenas se encuentran con la escuela, que también es un ámbito de interés comunitario. Debido al cúmulo de retos –a veces urgentes- que se ven obligadas a enfrentar, la escuela no siempre es central. No obstante, aunque ocupa un lugar secundario, la vigilancia comunitaria está siempre presente, así como sus expectativas, que no necesariamente coinciden con las acciones y resultados de la institución escolar[44]. Así, como se ha documentado en varias investigaciones, se forman los Comités de Padres de Familia, a veces en asambleas comunitarias como parte del sistema de usos y costumbres, o bien nombrados en asambleas de padres y madres de los escolares, y casi siempre su participación se circunscribe al mantenimiento físico de la escuela.[45]

Aún y reconociendo el papel de la escuela como uno de los instrumentos de la colonialidad del poder que desplaza e invisibiliza lenguas y saberes indígenas, esta institución puede ser vista por las comunidades como una oportunidad para sus jóvenes generaciones. Es así que las relaciones que las comunidades establecen con la escuela son complejas y heterogéneas, a veces con cierta subordinación al "maestro porque sabe" (Cornelio: 2016, p. 216)[46], otras veces participando en proyectos escolares, a veces con una fuerza comunitaria,[47] con la que incluso expulsan a los docentes para traer a otros (aprovechando los conflictos sindicales) cuando consideran que no cumplen sus expectativas. En una investigación realizada por un estudiante de posgrado en la MSEBB, Wilfrido Emilio[48], en torno a la actividad de un docente de educación indígena con un grupo de primaria mutligrado de una colonia marginal de la ciudad de Oaxaca, de composición multiétnica y con altos índices de pobreza, con niñas y niños que trabajan y que tienen trayectorias escolares muy accidentadas, se señala la importancia de esa escuela para madres y padres de familia, que prefieren enviar a sus hijos a la escuela a pesar de necesitar el ingreso económico del trabajo infantil, así como destaca la importancia del trabajo del docente:

> (…) la escuela juega un papel importante, debido a que amplía la visión del mundo de los niños y niñas, generando otras posibilidades de visualizar un mejor futuro o de apropiarse de elementos que le favorezcan al enfrentarse en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven (Emilio, 2015, p. 151).

Los mecanismos de ayuda que establecen en el aula los niños y las niñas con trayectorias escolares accidentadas, basadas en la escucha aguda, observación, imitación, recuperación de las experiencias previas y la comunicación recíproca entre un niño y otro, les ha posibilitado avanzar en las demandas de la escuela, este aspecto nos da luces para comprender mejor los estilos de aprendizaje de cada niño o niña y con ello generar propuestas educativas que respondan a las necesidades de los educandos basadas en una educación incluyente que genere la participación de todos (Emilio, 2015).

---

[44] CORNELIO, CRUZ . M. (2016). La construcción de la participación comunitaria en torno a la escuela primaria intercultural bilingüe de San Martín Peras, Tesis de Maestría, CIESAS, Oaxaca.

[45] JIMÉNEZ NARANJO Y. (2012). Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar. SEP-CGEIB, México.

[46] CORNELIO, CRUZ . M. Op. cit., p.216.

[47] BRISEÑO ROA, J. (2018). "Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas del Estado de Oaxaca". Tesis de Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

[48] EMILIO, ZEFERINO, W. (2015). "Socialización escolar de niños indígenas en un grupo multigrado en la periferia de Oaxaca",Tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN, Oaxaca.

En el caso de Oaxaca, la presencia de docentes indígenas en las escuelas del subsistema de educación indígena principalmente, aunado al despliegue de políticas educativas interculturales en un contexto de movimientos de reivindicación étnica y de reconocimiento de derechos -además de la presencia de un sindicato disidente con amplia hegemonía-, ha posibilitado la construcción de proyectos educativos que reivindican la cultura, identidad y lenguas indígenas.

En estas iniciativas han planteando alternativas educativas que buscan construir una escuela que retome no sólo las lenguas indígenas sino incidir en la legitimidad de los saberes comunitarios en una abierta crítica a las políticas educativas gubernamentales que los considera como sujetos de interés público y no de derechos culturales. Aquí convergen además intelectuales indígenas y no indígenas que han propuesto e impulsado interpretaciones del nosotros comunitario, a través de lo que se denomina como la comunalidad en Oaxaca[49]. Esto es una formulación contemporánea entendida a grandes rasgos como un modo, una lógica de vida a partir de varios elementos, dentro de los cuales se encuentran, además de la lengua originaria, el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal, el territorio comunal. Fue inicialmente formulada por los antropólogos Floriberto Díaz, mixe de Tlahuitoltepec, y Jaime Luna, zapoteco de Guelatao, en la década de los años setentas en un contexto de luchas comunitarias por el territorio y sus recursos. Posteriormente, ha sido desarrollada por un grupo de antropólogos e intelectuales indígenas y no indígenas.

Estas propuestas convocaron la atención y adhesión de docentes indígenas. En el caso oaxaqueño, el sindicato magisterial de la Sección 22, logró impulsar desde la primera década del presente siglo, su Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), como alternativa para enfrentar las políticas educativas gubernamentales -particularmente la Reforma Educativa del presidente Peña Nieto-, con la comunalidad, como proyecto propio. Se instala así, la discusión sobre el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en los centros escolares de educación básica para todo el estado, algo sin precedentes en México donde estas discusiones se habían dirigido exclusivamente para la educación indígena. El PTEO y el debate que genera en las diversas agrupaciones magisteriales, sindicales y centros escolares, transversalizó la discusión sobre la diversidad étnica y lingüística en el sistema escolar general en Oaxaca.

Vemos así, cómo la escuela se despliega como un ámbito de discusión sobre lo comunitario teniendo como ejes la presencia o no de la lengua indígena, la reflexión de las culturas indígenas, la legitimidad de los saberes comunitarios; discusión que en el caso de las comunidades se encuentra insoslayablemente entrelazado a las batallas campales que cotidianamente enfrentan contra las prácticas y efectos de la dominación en distintos frentes. Por ello, es importante, no perder de vista que la disputa política por la escuela, se lleva a cabo al tiempo que las comunidades indígenas enfrentan golpes devastadores que amenazan y trastocan su organización y reproducción. No por casualidad la comunalidad se acuerpó en el contexto de movilizaciones comunitarias y organizaciones etnopolíticas que luchaban por territorio y recursos. Es por ello que la colonialidad del poder se combate sobre todo con el desenmascaramiento y la problematización de las formas de dominación múltiples que cruzan varios niveles de la vida de los sujetos y las comunidades.

CONCLUSIONES

Entre las propuestas formativas de instituciones como UPN y las políticas educativas impulsadas en el contexto neoliberal, existen intersticios en los que se despliegan procesos de reflexividad crítica resultado del encuentro entre las experiencias académicas, educativas y comunitarias de formadores, docentes y estudiantes indígenas y no indígenas. En este sentido, las instituciones y sus programas de formación no pueden tener una visión ingenua respecto a los efectos de dichas políticas. Se trata de problematizar y conocer profundamente lo que ocurre en cada contexto con una mirada política que contextualice, descubra y recupere la complejidad de los procesos sociales presentes. Precisamente, a través de estos procesos

[49] ROBLES HERNÁNDEZ, S. (2014). Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento MIxe. UNAM, México; MARTÍNEZ LUNA, J (2010). Eso que llaman comunalidad, CONACULTA, SRÍA. DE CULTURA GOB. EDO. OAXACA, FUNDACIÓN ALFREDO HARP HELÚ, A.C., Oaxaca, México.

dinámicos y ciertamente contradictorios, y teniendo como marco los efectos de las políticas neoliberales y de la colonialidad del poder, es necesario aportar y retomar herramientas teóricas y metodológicas que apoyen a descubrir las prácticas que enmascaran los procesos de dominación, revelar lo que se oculta, así como a cuestionar las propias instituciones, las academias, las disciplinas y los conceptos "únicos". Estos procederes en los trayectos formativos pueden contribuir a visibilizar los esencialismos en las nociones de cultura, identidad y lengua, entre otros, a la hora de plantear propuestas educativas.

En los desafíos que se perfilan en el campo educativo que claramente es diputado por las organizaciones magisteriales y comunitarias de fuerte base étnica, en algunos contextos, se ubican los dilemas para recuperar perspectivas pedagógicas que no queden sólo sostenidas por denunciar la dominación, desigualdad y racismos presentes, sino también en reconocer la construcción de propuestas propias que vienen desde docentes, comunidades e intelectuales indígenas. Si bien, las cuestiones pedagógicas-didácticas no se han tocado de modo específico en este texto, es preciso señalar que son fundamentales para trascender eso que la escuela es sólo "enseñar las matemáticas y las lenguas" de modo descontextualizado. El soporte comunitario y el cuidado de los actores sobre procesos identitarios son centrales para que la escuela ocupe un lugar de valor en la vida. Además, de que los docentes y actores que acompañen estos procesos escolares, puedan efectivamente contextualizar la práctica educativa para tener una base de conocimiento sólida que oriente al plantearse la interrogante de, qué se habla cuando se demanda por aprendizajes con significado y valor para las comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

AQUINO MORESCHI, A. (2012). De las luchas indias al sueño americano. experiencias migratorias de jóvenes zapotecos y tojolabales en Estados Unidos. Casa Chata, CIESAS, México.

BARTOLOMÉ, M. (2003a). "En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural", Revista de Antropología Social, 12, Universidad Complutense. Madrid, pp. 199-222.

BARTOLOMÉ, M. (2003b). "Las palabras de los otros: La antropología escrita por indígenas en Oaxaca", Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales, Año 9, Núm. 18, CIESAS-UABJO-INAH, México, pp. 23–50.

BONFIL BATALLA, G. (1988). "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", en: Anuario Antropológico 86. Editora Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro, Brasilia, pp. 13-53

BRISEÑO ROA, J. (2018). "Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas del Estado de Oaxaca". Tesis de Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

CARRERA HERNÁNDEZ, E. (2020). Migración y Escolarización: expectativas profesionales y laborales en jóvenes del Bachillerato Integral Comunitario No. 25. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.

CORNELIO CRUZ, M. (2016). La construcción de la participación comunitaria en torno a la escuela primaria intercultural bilingüe de San Martín Peras. Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, Oaxaca.

CORONADO MALAGÓN, M. (2016). La cultura etnomagisterial en Oaxaca. UPN-Oaxaca, México.

CORONADO MALAGÓN, M. (2009). "Transformaciones gubernamentales y derechos agrarios en la tenencia social de la tierra en Oaxaca", en: GUÍZAR, VÁSQUEZ, F. y VIZCARRA BORDI I. (Comps.). Balance y perspectivas del campo mexicano: a una década del TLC y el movimiento zapatista, Tomo I, AMER, Juan Pablos Ed., UAEMex, CONACyT, México, pp. 286-310.

CZARNY KRISCHKAUTZKY, G. (Coord.). (2012). Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior. UPN, México.

CZARNY, G. y SALINAS, G. (2018). "Desafíos de la educación escolar indígena para el siglo XXI". Revista Pluralidad y Consenso. V. 8, n. 38,, pp. 87-91. http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/561 Acceso en: 16 jun. 2020.

DE LA PEÑA, G. (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", Desacatos. Revista de Antropología Social, Vol. 1, CIESAS. MÉXICO, pp. 13-27.

DIETZ, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica, Universidad de Granada, CIESAS, Motril. Granada.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (2001). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.

FOUCAULT, M. (1992). "Poderes y estrategias", en: Microfísica del poder. Ed. La Piqueta, tercera edición. Madrid, pp. 163-174.

EMILIO, ZEFERINO, W. (2015). Socialización escolar de niños indígenas en un grupo multigrado en la periferia de Oaxaca. Tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN Unidad-201, Oaxaca.

GONZÁLEZ. APODACA, E. (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. UAM-I, Ed. Casa Juan Pablos, México.

GONZÁLEZ REYN, M. S. Y MONTAÑO RICO J. D. (2019). "Apuntes para la historia de la radio comunitaria", Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, Vol. 18, Núm. 32, Comunicación e historia: relaciones, conexiones y comparaciones, ALAIC, pp. 238-251. http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/issue/view/38 Acceso en: 4 jul. 2020.

INEE y UNICEF. (2018). Panorama Educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017. UNICEF-INEE. México. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf Acceso en: 24 Sep. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (2010). Censo de Población y Vivienda 2010.

JIMÉNEZ NARANJO, Y. (2012). Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar. SEP- CGEIB, México.

LÓPEZ MONJARDÍN, A. (2014). "Nexos y espacios en las comunidades contemporáneas", en: LÓPEZ MONJARDÍN, A. y CORONADO MALAGÓN, M. (Eds.). Comunidades en movimiento. CONACULTA-INAH-ENAH y Ediciones Navarra. México. pp. 27-44.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2010). Eso que llaman comunalidad. CONACULTA, SRÍA. DE CULTURA GOB. EDO. OAXACA, FUNDACIÓN ALFREDO HARP HELÚ, A.C, Oaxaca, México.

MARTÍNEZ RÍOS, I. (2019). Representaciones sociales de maestros y maestras de educación indígena y educación primaria general sobre su trabajo docente en contextos indígenas. Tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN Unidad-201, Oaxaca. pp. 90-91.

MUÑOZ CRUZ, H. (2002). "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?", en: MUÑOZ CRUZ, H. Rumbo a la interculturalidad en educación. UAM-I-UPN-Oaxaca, UABJO, México, pp. 25-62.

PÉREZ, M. y ARGUETA, A. (2011). "Saberes indígenas y diálogo intercultural", Cultura y representaciones sociales, Año 5, No. 10, IIS-UNAM. Pp. 31-56.

QUIJANO, A. (2000). “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, en LANDER E. (Comp.). La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivaslatinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, pp. 201-246.

REBOLLEDO RESENDIZ, N. (2015). “Contribuciones de la antropología a la educación indígena (1939-1969)”, en: MEDINA, A. Y RUTSCH, M. (Eds.), Senderos de la antropología: discusiones mesoamericanistas y reflexiones históricas. INAH, IIA-UNAM, México, pp. 349-377.

ROBLES HERNÁNDEZ, S. (2014). Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento MIxe. UNAM, México.

RUIZ SÁNCHEZ, J. (2017). “La migración por exclusión: el caso del estado de Oaxaca, México 2000-2010”, en: Temas de Ciencia y Tecnología, Vol. 21, Núm. 62, mayo-agosto, Universidad Autónoma de Morelos, Morelos, México, pp. 39-47. http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas62/T62_1E5_La%20migracion%20por%20exclusion.pdf Acceso: 5 Jul, 2020.

SANDOVAL FORERO, E. A. Y GUERRA GARCÍA, E. (2007). “La interculturalidad en la Educación Superior en México”, Revista Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol. 3, Núm. 2. Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México, pp. 273-288.

SANTANA COLÍN, Y. (2012). “De los chivos y el pueblo a los muros de la universidad”, en: CZARNY KRISCHKAUTZKY, G. (Coord.), Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior. UPN, México, pp. 183-195.

SCHÖN, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona.

SCOTT, J. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia. Era Ediciones, México.

SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL. (2012). Catálogo de Localidades. Unidad de Microrregiones de la Dirección General Adjunta de Planeación Microrregional, México .

SUÁREZ, D. (2010). “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en: SVERDLICK, I. (Comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc. Buenos Aires, pp. 47-70.

TUBINO, F. (2004). “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”, en: SAMANIEGO M. y GARBARINI C. G. (Comps.). Rostros y fronteras de la identidad. Universidad Católica de Temuco, Chile, pp. 151-165

TUHIWAI SMITH, L. (1999). Decolonizing methodologies. Research an Indigenous peoples. Zed Books, University of Otago Press. Nueva York.

VARESE, S. (2003). “Indigenous Epistemologies in the Age of Globalization”, en: POBLETE, J (Ed.), Critical Latin American an Latino Studies, Cultural Studies of the Americas, Vol. 12, University of Minnesota, Minneapolis.

BIODATA

Marcela CORONADO MALAGÓN: Doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Asesora académica en la Unidad 201-Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en las líneas antropológica-lingüística y metodológica de las Licienciatura en en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) hasta 2013; participante en el equipo nacional para sus actualizaciones curriculares. Actividades actuales: docente e investigadora en el campo Cultura de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe en la línea de posgrado: "Interculturalidad: sujetos, políticas y movimientos sociales", que se imparte en la Unidad UPN-Oaxaca. Autora del libro *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*, UPN-Oaxaca, México, 2016. Autora del capítulo de libro "Las fronteras del nosotros: comunidad y territorio en Ciudad Ixtepec, Oaxaca, en: LÓPEZ MONJARDÍN A. y CORONADO MALAGÓN M. (Eds.) *Comunidades en movimiento*. CONACULTA-INAH-ENAH y Ediciones Navarra. México, 2014.

Gabriela CZARNY KRISCHKAUTZKY. Antropóloga, por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Maestra y Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV, IPN, México. Profesora-Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco donde es docente en la Licenciatura en Educación Indígena y en el Posgrado en Educación. Co-Coordina el Seminario Permanente desde 2017: *Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica* (UPN) www.fpei.upnvirtual.edu.mx. Miembro del sistema nacional de investigadores, México. Publicaciones: Coordinación y autoría en libro: Czarny, G., Navia, C. y G. Salinas, *Lecturas críticas sobre formación de docentes indígenas en México y América Latina.* UPN, México, 2020. Czarny, G. y R. Paradise. Qualitative Research in Indigenous Education in Mexico. In, *Oxford Research Encyclopedia Education,* USA: Oxford University Press, 2019.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615607
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Sentisaberes caucanos para un mundo en de-construcción; algunos indicadores culturales en torno a la soberanía alimentaria

Sentisaberes of the Cauca for the under-construction world; some cultural indicators around food sovereignty

Delta Argelia TORRES RIVERA
https://orcid.org/0000-0003-4916-0008
argelia.torres@iape.edu.mx
Instituto Agustín Palacios Escudero, IAPE Universidad, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6615607

RESUMEN

Considerando a la praxis como eje del cuestionamiento a los supuestos y prácticas de la Modernidad los indicadores aquí presentados son resultado de un proceso dialógico de saberes y haceres que visibilizan los aportes teórico-políticos entrañados en la cotidianidad territorial para el diseño de modelos civilizatorios que superen los presupuestos modernos y la separación humano-naturaleza. Son indicadores culturales porque dan cuenta de las subjetividades que dan sentido a la acción a favor de la soberanía alimentaria, son pistas que dan otras formas de entender y habitar que subyacen en los imaginarios y luchas campesinas, indígenas y afrodescendientes del Cauca, por la vida, en defensa de los territorios ancestrales y por la Madre Tierra en aporte a la construcción de la figura de otro mundo posible.

Palabras clave: crisis civilizatoria, modernidad, posdesarrollo, sistema alimentario corporativo.

ABSTRACT

Considering praxis as the axis of the questioning the assumptions and practices of Modernity, the indicators here presented are the result of a dialogical process of knowledge and actions that make visible the theoretical-political contributions involved in the territorial daily life for the design of civilizational models that overcome modern assumptions and human-nature separation. They are cultural indicators because they account for the subjectivities that give meaning to action in favor of food sovereignty, they are clues that give other ways of understanding and living that underlie the imaginary and peasant, indigenous and Afro-descendant struggles of Cauca for life, in defense of the ancestral territories and for Mother Earth in contribution to the construction of a figure of another possible world.

Keywords: civilizational crisis, modernity, post-development, corporate food system.

Recibido: 11-10-2021 ● Aceptado: 13-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

Contrariamente a lo prometido por la idea del progreso moderno, gracias el agotamiento que provocan las contradicciones y límites del capitalismo, el neoliberalismo y su modelo de desarrollo, las crisis económica, ambiental, energética, sanitaria (recientemente destapada por el COVID-19) y las crisis alimentarias de este siglo dan cuenta de una crisis civilizatoria que resulta en afrenta y riesgo para la vida en sus diferentes expresiones.

Ello implica una provocación urgente para la construcción de un nuevo modelo civilizatorio que rebase los presupuestos de la modernidad, para lo cual es hora de voltear hacia otras formas de ser, de conocer, de entender y habitar el mundo que, desde los imaginarios de los pueblos originarios y propuestas de acción de los movimientos sociales, resisten y persisten ante el modelo hegemónico actual.

Este trabajo pretende compartir un esfuerzo de teorización de la experiencia investigativa realizada para la tesis doctoral en Filosofía y Ciencias Humanas, mediante el uso y diseño de herramientas participativas para la cosecha de las miradas, sentisaberes y prácticas caucanas como punto de partida para la construcción colectiva del conocimiento que, a manera de indicadores culturales de soberanía alimentaria se presentan como una contribución desde el Cauca, Colombia, para la (de-) construcción de la imagen del mundo que tenemos al mundo que queremos.

LA CRISIS DE LA MODERNIDAD Y LA NUEVA FIGURA DEL MUNDO

Para Villoro (1992/2013)[1], la manera de relacionarse con el mundo es la expresión del conjunto de creencias, actitudes y valoraciones de una época, que constituyen no solo un sistema de pensamiento sino una mentalidad que configura una "figura del mundo" específica. De esta manera, una nueva figura del mundo se inicia con cuestionamientos al interior de la anterior que poco a poco se va generalizando, hasta convertirse en un marco predominante y logra reemplazarle. Entonces, la creación de una nueva figura del mundo, anuncia del ocaso de la época en cuestión, "porque una época histórica dura lo que dura la primacía de su figura del mundo" (p.12).

En este entendido, ante la actual crisis civilizatoria corresponde la creación de una nueva figura del mundo que rebase supuestos de la modernidad capitalista y colonialista, lo cual invita a una comprensión más precisa de los supuestos del pensamiento moderno y del mito de la modernidad que sustentan la racionalidad económica que configura la figura del mundo contemporáneo.

De acuerdo con Dussel, la Modernidad es una edad del mundo europeo-planetaria, en la que la cultura Europa Latino-Germana impactó al mundo, a la vez que de manera dialéctica el impacto del mundo configuró su modernidad. Si bien el proceso de constitución de la subjetividad moderna se inicia en 1492 con la conquista del caribe, su conjunto de notas esenciales se expresa de manera clara con el *ego cogito* cartesiano de 1636, cuyo proyecto fue posible gracias a la herencia de la dominación europea como base material y líneas del nuevo dominio epistemológico (Dussel:1994)[2].

Dussel (1975)[3] vincula el poder colonial al proyecto cartesiano, al que atribuye, entre otras cosas, el trasfondo histórico del dualismo occidental con la separación de las sustancias de lo humano (alma/cuerpo; materia/energía); que da origen al *yo europeo* como fundamento del *yo conquisto* que justifica la acción de dominación por la negación de la condición humana de los conquistados y el *yo pienso* (ego cogito) como fundamento ontológico de la totalización del hombre europeo (varón, blanco, con alma y razón) sobre los otros géneros y razas de la humanidad (Dussel: 1977)[4].

---

[1] VILLORO, L. (2013). El pensamiento moderno. Primera edición electrónica. Fondo de Cultura Económica, México. (Obra original publicada en 1992)
[2] DUSSEL, E. (1994). 1492: el encubrimiento del otro. Hacia el origen del «mito de la Modernidad». Plural, La Paz.
[3] DUSSEL, E. (1975). El humanismo heleno. Eudeba, Buenos Aires. Dussel, E. (1974). Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Sígueme, Salamanca.
[4] DUSSEL, E. (1977). Introducción a una filosofía de la liberación Latinoamericana. Extemporáneos, México.

Tal dualismo se desplaza al plano epistemológico desde su expresión sujeto-objeto, que hereda el objetivismo al dominio del conocimiento, en donde el sujeto actúa mediante la razón aprehendiendo a una realidad/naturaleza como objeto, transformable, dominable y ajustable para la satisfacción humana (Santos: 2009)[5], mientras que la indeterminación cuantitativa de la cualidad es el principio de las abstracciones ilusorias de subjetividad filosófica moderna y de la constitución de lo material como mercancía cuantificable, medible con un precio (Dussel: 2008)[6].

Con estos presupuestos es con que principalmente se crea la figura del mundo moderna, señalada por Villoro (1992/2013) entre los siglos XV y XVI, cuando el Renacimiento rompe la imagen del mundo de la mentalidad medieval -en donde el designio divino o el orden natural determinan la existencia y lugar de cada cosa del cosmos y de la sociedad humana en referencia al centro-, sustituyéndola por la imagen de un mundo abierto, uniforme y homogéneo y sin límites, surgiendo la noción del individualismo, como aquél sujeto con libertad de ocupar su sitio en el mundo por su acción y función desempeñada, una figura que desde entonces es inseparable del desarrollo del capitalismo y constituye la última fuente de sentido y valor en la sociedad, alcanzando su visión más clara como anónimo de manipulación y de consumo en el siglo XVIII, con el liberalismo de la revolución francesa y el capitalismo de la revolución industrial.

De esta manera, para un nuevo diseño del mundo, Dussel (2006)[7], propone un proyecto transformador basado en una visión transmoderna y transcapitalista, lo cual exige una completa renovación ética, teórica y práctica para una comprensión distinta de la política y el poder, para lo cual invita a voltear la mirada hacia las culturas de los pueblos originarios que, desde sus narrativas míticas, han desarrollado un pensamiento crítico propio: "Es la hora de los pueblos, de los originarios y los excluidos. La política consiste en tener 'cada mañana un oído de discípulo', para que los que 'mandan manden obedeciendo'" (Dussel: 2006, p.8).

En coincidencia, desde la perspectiva del pensamiento ambiental latinoamericano, Leff (2012)[8], reconoce que la colonización de los modos de pensar y formas de vida propias de la América Latina a través de la conquista, la colonia y la globalización, propicia como reacción la construcción de una globalización contrahegemónica que, a partir de los "saberes del Sur" pudiera deconstruir la imagen del sistema mundo globalizado para configurar una figura del mundo fundada en las diferencias y especificidades de las raíces ecológicas y culturales de cada región y de cada pueblo.

Es precisamente en esa (de-) construcción de figuras del mundo desde una visión transmoderna para una globalización contrahegemónica, que los indicadores culturales de soberanía alimentaria desde el Cauca, encuentran su oportunidad de aporte, como pistas para re-pensar el mundo que tenemos y tomar acción para el mundo que queremos.

SOBERANÍA ALIMENTARIA, CAPITALISMO Y DESARROLLO

El camino de la soberanía alimentaria como plataforma global de acción política en la que derivan luchas históricas de resistencias y persistencias contra la violencia, el despojo y la explotación, precisa una amplia comprensión de lo que como movimiento mundial enfrenta. De acuerdo con Holt-Giménez (2018)[9], el accionar a favor de la soberanía alimentaria, implica reconocer al sistema alimentario corporativo como parte del sistema económico global, por lo que para entender su comportamiento requiere de una comprensión básica del capitalismo y sus contradicciones, así como de mirar con claridad la intersección entre colonialismo-racismo y capitalismo moderno para comprender por qué es la gente que es, la que actualmente padece pobreza e inseguridad alimentaria en el mundo.

---

[5] SANTOS, B. de S. (2009). Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI-Clacso, México.
[6] DUSSEL, E. (2008). "Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del antidiscurso filosófico en la modernidad", Tabula Rasa. 9, julio-diciembre, pp. 153-197.
[7] DUSSEL, E. (2006). 20 tesis de política. Siglo XXI-CREFAL, México.
[8] LEFF, E. (2012). "Pensamiento Ambiental latinoamericano: Patrimonio de un saber para la sustentabilidad", Environmental Ethics. no. 34, diciembre, pp 431-450.
[9] HOLT-GÍMENEZ, E. (2018). El capitalismo también entra por la boca: comprendamos la economía política de nuestra comida. FoodFirts Books, New York.

Entendiendo al capital como la ganancia en busca de más ganancia, en el capitalismo la mano de obra, los recursos, la tecnología y el mercado generan valor en forma de mercancías, que se venden por más de lo que cuesta producirlas; el valor se extrae y la riqueza se acumula para ser convertida de nuevo en capital. En la libre competencia, los capitalistas bajan sus costos de producción con el uso de tecnologías y mano de obra barata hasta que su ventaja competitiva se reduce con otra oferta similar en el mercado y tengan que buscar nuevos mercados; así el capital está en continuo movimiento y constante expansión sobre la tierra, el trabajo y otros recursos, mediante la colonización, la violencia y el despojo (Ídem).

Gracias a su importancia para la sobrevivencia humana, la comida, resulta central para la acumulación de capital; en esa lógica es que se busca la gran escala tanto en la producción como en la distribución y en el consumo, conformando agronegocios que, como empresas capitalistas, en su necesidad de constante crecimiento:

> (…) detrás de sus promesas de "alimentar al mundo", los agro-negocios están ansiosos por aumentar su proporción del mercado mediante la expansión de la agricultura industrial a gran escala sobre el 70% de los alimentos del mundo que todavía producen en pequeña escala los agricultores campesinos (Holt-Giménez: 2018, p. 38).

Aunado a ello, la modernización de la agricultura para el incremento de la producción de alimentos, fue parte esencial de la estrategia de desarrollo impuesta por los países del norte a los llamados países subdesarrollados, mediante la neo-colonización de conocimientos tradicionales, economías y sistemas alimentarios sometidos al conocimiento científico, tecnologías agrícolas y alimentos del norte bajo las reglas del comercio global y a los intereses de las corporaciones agroalimentarias trasnacionales.

Con las tecnologías productivas y el libre comercio como principales motores del desarrollo, se enfatiza la medición del bienestar mediante las tasas de crecimiento económico, independientemente de los costos de este sobre las culturas, las sociedades, el ambiente y la vida, agregando a la lista de problemas mundiales ocasionados por el capitalismo -que van desde la desigualdad, el hambre y la desnutrición hasta el desperdicio de comida, se suman los costos ambientales de la neoliberalización del sistema alimentario mundial, como parte de la ruptura metabólica intrínseca del modelo de producción de la agricultura capitalista.

De esta manera, la lucha contra el hambre, la pobreza y la inseguridad alimentaria promovida desde los organismos internacionales enfocada en cambiar los sistemas agroalimentarios para hacerlos sostenibles, deja de lado que sus estrategias, en tanto no sean estructurales, son solo "falsas soluciones" que responden a razones marginales dentro del mismo modelo que está ocasionando el verdadero daño, por lo que "la Soberanía Alimentaria surgió como una respuesta y una alternativa al modelo neoliberal de la globalización corporativa" (La Vía Campesina: 2009, p. 4).

En coincidencia con esta visión, no se pueden cambiar las cosas desde las mismas categorías que originaron el problema, lo que obliga a repensar la noción contemporánea del desarrollo de manera desvinculada al pensamiento moderno y a la colonialidad como base de la modernidad originaria de las crisis por las que atraviesa el mundo en la actualidad, que urgen a la alternancia hacia un nuevo paradigma, que rompa con las bases culturales e ideológicas del modelo de desarrollo economicista basado en la lógica extractivista y de explotación a la Naturaleza (Gudynas: 2004[10]; Escobar: 2015[11]).

---

[10] GUDYNAS, E. (2004). "Naturaleza y Estrategias de desarrollo, y, Nueva ciudadanía y estrategia de desarrollo", en: Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible. Coseoroba Ediciones, Uruguay. Pp. 27-47.

[11] ESCOBAR, A. (2015). "Decrecimiento, post-desarrollo y transiciones: una conversación preliminar", Interdisciplina. Vol:3, no.7, septiembre-diciembre, pp 217-244.

CULTURA, ALIMENTACIÓN Y PODER

Mientras que el neoliberalismo refuerza al individualismo con la idea de que cada quien es quien es en la vida gracias a su propia libertar y responsabilidad, el capitalismo, convierte a la comida, al igual que otros elementos esenciales para la vida, en mercancías, trastocando su valor histórico como constructora de sociabilidad y cultura. Desde la antropología filosófica de Beorlegui (2011)[12], la estrecha relación entre cultura y alimentación se remonta al proceso de la hominización a la humanización; con la incorporación de la proteína en la dieta alimentaria como detonante de las posibilidades de cerebralización y con ello, de la inteligencia y los primeros elementos de la red de significados que es la cultura entre otras cosas a la conciencia, la simbolización, el ingenio, el lenguaje y la muerte asociada a lo religioso.

Para Camou (2008)[13], la actividad intelectual de preguntar y dar respuesta al entorno y aprehender la realidad como producto de una reflexión propia, dio paso a la necesidad de expresión de ideas y a la configuración de sistemas simbólicos que antecede al lenguaje, la condición más profunda de la cultura. Así como el paso de herbívoros a carnívoros tuvo un impacto en el ingenio para el diseño y uso de herramientas, la necesidad de garantizar alimentos dio paso al cultivo, al sedentarismo y a la agricultura como base de las primeras civilizaciones, conformándose la cultura, como:

> (…) ese conjunto de costumbres, usos, valores, formas de organizarse y de saberes entrañables que permitían a los miembros de determinado grupo, reconocerse como tales. Fue una dinámica simultánea, la de alimentarse y la de crear identidad comunitaria (Camou: 2008, p.29).

Además de su valor como potencializadores de las capacidades biológicas, cognitivas, emocionales y sociales, los alimentos se valoran como constructores de identidad, a partir de las prácticas, tradiciones, discursos y relaciones que configuran una micro cultura en la cotidianidad de la vida familiar y comunitaria; es en la actividad humana en torno a la alimentación que se establecen una serie de acuerdos grupales, que van desde el nombrar, seleccionar, intercambiar y compartir lo comestible hasta inventar formas de preparación, almacenamiento y desarrollo de tecnologías para garantizar el alimento suficiente para la sobrevivencia diaria (Franco y Tobasura: 2007)[14].

De esta manera, los hábitos alimentarios como construcciones socioculturales, atribuyen a los alimentos, además de su valor nutricional, significaciones culturales de pertenencia, referencia o identidad conformadas en el proceso de socialización alimentaria de los sujetos, expresadas en un conjunto de prácticas y actitudes sociales que legitiman las preferencias y aversiones alimentarias, conformando las culturas alimentarias de los grupos sociales.

Sociológicamente hablando, los conceptos de identidad y cultura son indisociables. Para Giménez (2005)[15] la identidad es el lado inter-subjetivo de la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros; la identidad es la apropiación y expresión de los rasgos culturales de un grupo social definiéndolo e identificándole en referencia a otro, dando vida al espacio físico y temporal con base en la manera de entender el mundo del grupo de personas que la viven, transformándose con el contexto y el contacto con *lo otro*, por lo que, si bien no es algo fijo, ni acabado, da sentido y cuenta de la existencia humana.

Desde la aproximación de la teoría de la colonialidad del poder, la cultura junto al discurso de la identidad racial adquieren un papel político colonizador, ya que la imposición del poder no se limita a la dominación militar sino en la imposición cultural; se coloniza no solo derrotando militarmente sino cambiando la forma de comprender el mundo propia hasta adoptar el horizonte cognitivo del dominador, utilizando la idea de raza

---

[12] BEORLEGUI, C. (2011). La singularidad de la especie humana. De la hominización a la humanización. Universidad de Deusto, Bilbao. pp.137-181

[13] CAMOU, E. (2008). "Nutrir la persona, nutrir la identidad. Reflexiones filosóficas sobre antropología y cultura alimentaria", en: Cultura y seguridad alimentaria. Enfoques conceptuales, contexto global y experiencias locales Sandoval y Meléndez (coord). Plaza y Valdés-CIAD, México. pp 19-36.

[14] FRANCO, S. Y TOBASURA, I. (2007). "Familia, soberanía alimentaria y medio ambiente. Un caso de estudio" Revista Luna Azul. No. 25, julio-diciembre, Universidad de Caldas, pp 8-21.

[15] GIMÉNEZ, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, México.

como la base epistémica del poder mediante la represión de las identidades propias y el sometimiento a una identidad racial creada bajo el patrón de dominación como una identificación común negativa con la pobreza, la pereza, la ignorancia, el despojo, la esclavitud, el servicialismo, entre otras (Castro-Gómez: 2005)[16].

De esta manera, la cultura se coloca como uno de los principales campos de batalla en el orden político y económico, que en su vínculo con los alimentos en el contexto globalizador adquiere un especial tinte: "Los alimentos, las ideas y las prácticas de consumo de una población es un buen tema para reflexionar sobre la teoría, las políticas públicas y las decisiones políticas en el mundo globalizado" (Bertran: 2017, p.129)[17].

Si bien el carácter positivo de la globalización permite el diálogo fluido entre los diferentes significados locales y globales (Vattimo: 1991)[18], hay que reconocerle también como el mecanismo de la mundialización de las prácticas, valores, discursos y significados del modelo capitalista moderno, que en el tema alimentario resulta en un proceso constitutivo de una cultura alimentaria global, que deslocaliza, desestacionaliza y extiende hábitos de consumo cada vez más parecidos a escala planetaria.

Ello, trastoca las identidades alimentarias locales en un esquema de circulación de alimentos impuesta por la oferta y distribución que el mercado mundial impone, categorizando lo comestible como bueno o malo a través de los medios de comunicación; de esta manera, las consecuencias globalizadoras de la creciente homogenización de las dietas y de las actitudes socioculturales alimentarias, pueden favorecer el acceso y la disponibilidad de alimentos, pero va en detrimento de la soberanía alimentaria.

LOS INDICADORES CULTURALES DE SOBERANÍA ALIMENTARIA. MIRADAS Y SENTISABERES CAUCANOS

La batería de indicadores culturales de soberanía alimentaria sobre la que se desarrolla este trabajo, es resultado parcial de los trabajos realizados entre el 2017 y el 2019 en los territorios del Cauca, Colombia para la investigación de tesis doctoral en Filosofía y Ciencias Humanas por el IAPE Universidad de México.

Participaron en este trabajo grupos y líderes campesinos del Comité de Integración del Macizo Colombiano, CIMA; profesores y jóvenes indígenas de los pueblos Misak y Nasa, profesores, niños y niñas Kokonucos de la comunidad educativa de Patico; afrodescendientes profesoras y líderes de la Casita de niños Villarica, del equipo de la Pedagogía de la corridez del colegio Dos Ríos y estudiantes del semillero de investigación del Patía de la Escuela de Ciencias Agrarias de la Unicauca.

Ellos y ellas tejen un entramado de apuestas por la Soberanía Alimentaria a lo largo del Departamento del Cauca, enlazados por el proyecto Cicaficultura, el centro de investigación creado por la Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo de la Universidad del Cauca, a cargo del Grupo Tull, conformado por profesores-activistas (y activados), con residencia en Popayán que desplazan la investigación-acción a los territorios mediante la agroecología para la seguridad y soberanía alimentaria, la economía solidaria y la comunicación social.

En el último periodo de investigación y también gracias Grupo Tull en su componente de educación, hubo oportunidad de casi un mes de convivencia con el mundo afrocolombiano de los y las estudiantes adultos jóvenes de la Corporación Universitaria Simón Bolívar del Valle del Cauca, en Buenaventura.

Los trabajos iniciaron con los grupos campesinos del CIMA, quienes se interesaron en participar por dos motivos principales: 1) El fortalecer sus trabajos de soberanía alimentaria al interior de sus grupos, dándose cuenta cómo iban sus trabajos en relación a otras experiencias en el territorio, en dónde estaban avanzando más, qué tenían que reforzar y que era lo que no estaban haciendo y les interesaba hacer y, 2) Contar con una base clara para incluir acciones en la planeación, gestión de sus proyectos y negociación de iniciativas comunitarias relacionadas al tema alimentario.

---

[16] CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). La hybris del punto cero. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
[17] BERTRAN, M. (2017). "Domesticar la globalización: alimentación y cultura en la urbanización de una zona rural en México", Anales de la antropología, Revista del Instituto de Investigaciones antropológicas de la UNAM. Vol 51, no. 2, julio-diciembre, pp. 123-130.
[18] VATTIMO, G. (1991). La Sociedad transparente. Antrhropos, Madrid.

Los y las compañeras campesinas aportaron su entendimiento y experiencias por la soberanía alimentaria desde la mirada del movimiento campesino del CIMA y su programa, Plan de Vida, Agua y Dignidad, construido con las comunidades del Macizo Colombiano como propuesta de guía y soluciones para defender la vida y el territorio, que se tejen y dinamizan en el proceso agroambiental, cultural, educativo, de Mujeres y jóvenes.

En el segundo año, se trabajó con indígenas Misak, Nasa y Kokonucos niños y niñas, jóvenes, profesores y profesoras de instituciones educativas enlazadas al proyecto de escuelas agroecológicas por la soberanía alimentaria a través de Cicaficultura y compañeros y compañeras del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) a través del equipo del Programa Económico-Ambiental y del equipo coordinador de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), quienes aportaron su mirada, entendimiento y experiencia desde su plataforma de lucha por la defensa de los derechos fundamentales y específicos de los Pueblos Indígenas del Cauca y sus principios de Unidad, Tierra y Cultura como pilares de la Autonomía que rigen su Programa de Lucha, por la recuperación de tierras de los resguardos, la defensa ancestral del territorio y los espacios de vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra; las formas propias de economía, los agentes comunitarios de salud y el modelo educativo propio.

El tercer año, se trabajó con la mirada afrodescendiente por el Cuidado de la Vida y los Territorios Ancestrales con líderes mujeres y profesoras de proyectos de educación propia de Villarica y Dos Ríos y el equipo de jóvenes del semillero de investigación del Patía, además de líderes de la Coordinación Regional del CIMA, el Área Agroambiental de FUNDECIMA y de la Tienda Regional del Macizo.

Además de la observación participante y la conversa en situación de vida y trabajo y las sesiones dialógicas grupales, para la producción de significados y conocimiento colectivo sobre la soberanía alimentaria, se diseñaron y ajustaron herramientas participativas “entre la cocina y el territorio”, una mezcla de mapas parlantes de la cultura y territorio, calendarios estacionales, línea del tiempo, “la olla de los alimentos”, “la tienda más cercana” y “el viaje de los alimentos”.

Todas ellas como estrategia metodológica en la que el concepto gráfico da la posibilidad de recuperación y visibilización de las subjetividades constructoras de lo socio-cultural y la re-producción de saberes y afectos desde el entendimiento del territorio y las formas individuales y colectivas de habitarlo a partir del tema alimentario, con el reconocimiento de actores, dinámicas, flujos, conflictos, acuerdos y del impacto que tanto la acción como la pasividad tienen en éste.

Al momento de escribir este texto, están sistematizadas 114 conversas personales en situación de vida y trabajo, 8 talleres dialógicos sobre prácticas y entendimientos de la soberanía alimentaria, 5 talleres reflexión conceptual sobre los elementos culturales de la Soberanía Alimentaria, 7 talleres participativos sobre las dinámicas alimentarias territoriales y tres talleres de validación de la primera batería de indicadores.

Los trabajos tuvieron lugar en 16 municipios del Departamento de Cauca, organizados de acuerdo al proyecto de Cicaficultura en las siguientes zonas: Argelia, Balboa y Patía de la zona sur; Bolivar, Sucre, La Vega y Rosas de la zona del macizo; El Tambo, Popayán, Puracé, Cajibio, Piendamó y Silvia de la zona centro; y Santander de Quilichao, Caloto y Villarica en la zona norte.

En donde compañeros y compañeras de 17 grupos campesinos y 6 líderes de la Coordinación del CIMA, siete proyectos agroecológicos de instituciones educativas de pueblos Misak, Nasa y Kokonuco, dos equipos coordinadores del CRIC, cinco proyectos educativos afrodecendientes y siete investigadores del grupo TULL participaron activamente abriendo la puerta de las cocinas, escuelas, locales, fincas, tiendas y proyectos, compartiendo en su hacer cotidiano su trabajo, sus luchas, sus formas de organizarse y tomar decisiones, su comida, música y bailes, paisajes, ideas, preocupaciones, sueños, apuestas, sonrisas y esperanzas.

PRIMEROS RESULTADOS

Conceptualización de indicadores culturales de soberanía alimentaria

Como resultado de las conversas personales, se construyó una primera definición de "Indicadores culturales de soberanía alimentaria" a partir de las respuestas a preguntas como: ¿qué es para ti la cultura? ¿qué es para ti la soberanía alimentaria? ¿Cuáles son los principios y valores de la soberanía alimentaria? ¿podrías decir que existe una cultura de la soberanía alimentaria en el Cauca? ¿Cómo se construye? ¿Qué haces tú por la soberanía alimentaria?

La definición construida se presentó como base para las ocho sesiones dialógicas, dónde se completaron las definiciones, hasta llegar al siguiente acuerdo:

Indicadores son: las señales o avisos de que anda por el camino que lleva a donde se quiere ir.
Son culturales porque: son un conjunto de prácticas, miradas, saberes, sentires, ideas, creencias y significados que dan sentido a apostar por la soberanía alimentaria.
La soberanía alimentaria es: sembrar y cosechar comida, comer lo que uno siembra y lo que hay en el territorio, comer comida limpia que no dañe al cuerpo ni al territorio, tener en la finca lo que la familia necesita para comer primero y luego si sobra vender o intercambiar, reforestar el campo y también el cerebro.
Hay una cultura de la soberanía alimentaria cuando en la diversidad hay coincidencia de para dónde es que se quiere ir; cuando cada grupo tiene su identidad y formas propias, con su propio andar y su propio tiempo, pero quieren llegar a lo mismo; entonces se comparte y se aprende de lo que los otros están haciendo, de cómo lo saben hacer, de cómo lo entienden, de cómo lo viven.

Fuente: Sesiones dialógicas

Elementos constitutivos de una cultura de soberanía alimentaria

Con las respuestas de las conversas y los acuerdos de las sesiones dialógicas, se realizaron 3 talleres de reflexión conceptual sobre los elementos, categorías, dimensiones y subdimensiones culturales de la Soberanía Alimentaria con el equipo de investigación del componente de agroecología de CICAFICULTURA y 2 sesiones con el equipo docente del Centro Educativo "Vueltas de Patico", en el marco del proyecto comunitario PEC - "La Tulpa": Hacia la soberanía alimentaria y adaptación al cambio climático, ubicado en el Resguardo Indígena de Puracé, del pueblo Kokonuco, identificándose las siguientes dimensiones:

Dimensión 1: Conocer y Saber Lo que conocemos del entorno que nos rodea y sabemos cómo es que es útil para la Soberanía Alimentaria
Dimensión 2: Hacer y Poder Lo que podemos hacer y hacemos con lo que hay a nuestro alcance a favor de la Soberanía Alimentaria
Dimensión 3: Pensar y creer Lo que pensamos y creemos sobre la comida, los alimentos y la Soberanía Alimentaria

CATEGORIA	**VARIABLE** /SUBCATEGORÍA
Conocer y saber (1)	Bioagroambiental (1A)
	Gastronómica (1B)
	Cosmogonía (1C)
	Gestión del conocimiento (1D)
Tener y hacer (2)	Recolección y producción de alimentos (2A)
	Transformación y preparación de alimentos (2B)
	Consumo (2C)
	Comercialización (2D)
Creer y pensar (3)	Espiritualidad (3A)
	Valores (3B)

Con esta clasificación inicial, se realizaron 7 talleres en dónde mediante herramientas participativas "entre la cocina y el territorio" se mapearon las dinámicas socioeconómicas y prácticas culturales entre los actores territoriales en torno al tema alimentario desde la perspectiva de la soberanía alimentaria, con los resultados, se construyó una primera propuesta de batería de indicadores.

Validación de primera batería

En cinco talleres de validación, dos con la comunidad educativa de Patico en Puracé y tres con integrantes, líderes y representantes de diferentes grupos del CIMA, se presentó la propuesta de batería construida con lo cosechado en los anteriores talleres y se afinó la propuesta con ellos, hasta conseguir la siguiente batería consensada:

Dimensión 1: Conocer y Saber Lo que conocemos del entorno que nos rodea y sabemos cómo es que es útil para la Soberanía Alimentaria		
Subdimensión		**Indicadores**
Bio agroambiental	1	(A) Mencionan las especies forestales comestibles y plantas medicinales nativas y criollas de uso frecuente que se recolectan para consumo (B) Describen la preparación y uso tradicional que se le da a cada una (C) Describen las técnicas tradicionales de recolección, caza y pesca (en su caso) (D) Reconocen plantas y animales comestibles en peligro de extinción y saben cómo contrarrestarlo
	2	(A) Conocen los daños al medio ambiente y a la salud humana que ocasionan el uso de sustancias químicas para la producción y conservación de alimentos (B) Describen la biodiversidad del territorio y las causas de su pérdida (C) Describen prácticas de producción que no dañan el medio ambiente ni la salud humana (D) Describen prácticas para proteger la biodiversidad territorial
Gastronómica	1	(A) Mencionan el nombre original de alimentos locales incluidos en la dieta semanal (B) Describen recetas tradicionales de uso frecuente (C) Describen saberes tradicionales sobre las propiedades, preparación y conservación de alimentos locales (D) Reconocen los alimentos locales que se han perdido, así como conocimientos tradicionales asociados a ellos
	2	(A) Describen los cambios en los esquemas de producción y consumo de alimentos durante los últimos veinte años (B) Relacionan las causas y consecuencias de estos cambios (C) Mencionan las alteraciones en la dieta familiar y sus efectos en la salud y medio ambiente (D) Expresan medidas de prevención y/o solución para estos cambios

Cosmogónica	1	(A) Identifican espacios sagrados asociados a la comida y los reconocen como áreas protegidas (B) Reconocen la biodiversidad del territorio como un bien sagrado (C) Mencionan fiestas tradicionales y ritualidades relacionadas a la siembra, cosecha y consumo de alimentos (D) Reconocen fiestas y ritualidades relacionadas a la siembra, cosecha y consumo de alimentos que se han perdido en el tiempo
	2	(A) Reconocen a la tierra como un bien sagrado y describen las prácticas agrícolas tradicionales en armonía con ella (B) Describen el uso del calendario lunar (C) Describen prácticas tradicionales de conservación y manejo de agua y suelos, (D) Mencionan las prácticas y conocimientos tradicionales que se han perdido en el tiempo.
Gestión del conocimiento	1	(A) Reconocen a los abuelos y abuelas como poseedores de conocimientos ancestrales en la producción, uso y manejo de alimentos vegetales, animales y medicinales (B) Conocen cuentos, canciones, juegos, obras de teatro u otras expresiones artísticas para transmitir el lenguaje contextual (propio de cada territorio) de la Soberanía Alimentaria (C) Participan en espacios comunitarios para transmitir conocimientos tradicionales de generación en generación entre los diferentes sectores de la comunidad (D) Mencionan estrategias para recuperar el conocimiento tradicional de los abuelos.
	2	(A) Enuncian los mecanismos para participar en la política pública desde los territorios (B) Conocen instituciones tradicionales u otros mecanismos existentes para intercambiar sobre prácticas tradicionales para la producción de alimentos (C) Reconocen espacios para compartir conocimientos sobre producción y preparación de alimentos (D) Mencionan un espacio para compartir conocimientos tradicionales sobre plantas medicinales

Dimensión 2: Hacer y Poder Lo que podemos hacer y hacemos con lo que hay a nuestro alcance a favor de la Soberanía Alimentaria		
Subdimensión		**Indicadores**
Recolección y producción de alimentos	1	(A) Recuperan, conservan, custodian semillas propias, pie de cría nativas y criollas (B) Reforestan y cultivan especies forestales, comestibles y plantas medicinales, así como aromáticas nativas y criollas (C) Incorporan diferentes alimentos vegetales y animales producidos localmente como parte de la dieta semanal (D) Saben los alimentos que se pueden producir recolectar en el territorio
	2	(A) Disponen y utilizan los recursos productivos: agua suficiente estable y de calidad (B) tierra como propiedad, suelo arable y semillas (C) Realizan prácticas de conservación de suelos y agua como abonos orgánicos y diversificación de cultivos incluyendo hortalizas, frutas y verduras (D) Saben de la existencia de recursos y bienes naturales

Transformación y preparación de alimentos	1	(A) Han realizado mejoras a los conocimientos tradicionales para uso, conservación y transformación de alimentos locales (B) Conservan productos locales agrícolas, pecuarios, piscícolas mediante técnicas tradicionales (C) Transforman productos alimenticios vegetales y animales mediante procedimientos tradicionales (D) Saben algunos conocimientos tradicionales para conservar y transformar alimentos, pero han dejado de realizarlos
	2	(A) Cuentan con un registro escrito del patrimonio alimentario del territorio (B) Han realizado mejoras nutricionales a las recetas tradicionales (C) Participan en eventos para recuperar, compartir, preparar y mejorar recetas tradicionales (D) Saben algunas recetas tradicionales, pero solo las preparan en fiestas
Consumo	1	(A) Prefieren consumir lo producido (vegetal y animal) en la huerta propia o lo que se produce en la comunidad a lo que se compra fuera (B) Prefieren consumir los cultivos de mínima labranza (los que la tierra da) más que los de máxima labranza (C) De la producción propia de alimentos primero se come y se vende lo que sobra (D) Se compran únicamente alimentos que no se producen en el espacio familiar
	2	(A) Se ofrecen refrigerios saludables en las escuelas y eventos locales (B) Se evita el consumo de "comida chatarra" en el hogar y en la escuela (C) Se realizan eventos de concientización y acciones de promoción de consumo responsable (D) Se sabe el funcionamiento y consecuencias del sistema consumista de alimentos
Comercialización	1	(A) Se realizan encuentros regionales para intercambio de semillas y/o alimentos (B) Se compra lo producido localmente antes que lo que viene de fuera (C) Se realizan los sistemas tradicionales de intercambio como el trueque de alimentos entre vecinos, regiones y organizaciones, mano de vuelta y comidas comunitarias (D) Se sabe cómo acceder a los mercados para vender productos locales, pero no se realiza esta actividad
	2	(A) Se organizan mercados solidarios que impulsan precios justos (B) Se mantienen finanzas solidarias y sistemas de ahorro y crédito comunitario (C) Se participa en redes que articulan esfuerzos, experiencias e información sobre producción agroecológica, innovación y fortalecimiento de formas asociativas de control territorial y sistemas productivos y de consumo (D) Se promueven prácticas de intercambio que promueven las relaciones igualitarias entre seres humanos y equilibradas con el medio ambiente

Dimensión 3: Pensar y creer Lo que pensamos y creemos sobre la comida, los alimentos y la Soberanía Alimentaria		
Espiritualidad	1	(A) Existe un ordenamiento territorial que protege los sitios sagrados para ceremonias relacionadas con los alimentos. (B) Se cree y respetan las tradiciones orales, rituales y ceremonias tradicionales para alimentos y procesos (siembra, caza, recolección, cosecha, preparación) (C) Se realizan ceremonias y rituales de siembra, cultivo y cosecha de comida (D) Se reconoce un número de ceremonias y ritualidades que se han dejado de practicar comparado con aquellas que se siguen practicando
	2	(A) Con base en los conocimientos ancestrales, se producen y distribuyen medicinas y alimentos tradicionales en el territorio (B) Se consumen y preparan medicinas y alimentos tradicionales de uso ceremonial y doméstico a nivel comunitario (C) Se cree en el calendario lunar para la siembra, cultivo, cosecha y consumo de alimentos locales (D) Se cree en el poder curativo de las plantas medicinales del territorio
Valores	1	(A) Se aprecian los alimentos por su uso, valor nutricional y cultural más que por su valor comercial (B) Se toman decisiones en cuanto a la producción y consumo de alimentos con autonomía (C) Se prefiere la comida limpia de sustancias nocivas para el cuerpo y la tierra (D) Se conocen las políticas públicas y derechos relativos a la alimentación
	2	(A) El ser campesino (la producción de comida) se considera importante y produce orgullo (B) el trabajo campesino se hace con amor y respeto por todos los demás seres de la tierra (C) Se promueve la confianza y solidaridad entre las personas que producen y las que consumen los alimentos (D) Reconocen actividades que han reemplazado el trabajo campesino y explican si los alejan de su cultura

Fuente: Talleres participativos y de validación

El conocimiento generado a partir de esta investigación de tesis tiene como objetivo principal el servir a las personas que han participado en este proceso y a todas aquellas otras que encuentren en la propuesta de la soberanía alimentaria elementos para la construcción de un modelo de desarrollo alternativo al del proyecto moderno. Los indicadores pretender aportar a la posibilidad de construcción de un proyecto liberador edificado desde la filosofía y práctica de un diálogo intercultural expreso en el territorio caucano y a la generación de conocimiento contrahegemónico y decolonial, a partir de técnicas y herramientas enmarcadas en la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), en el que la experiencia de la práctica es una categoría fundamental que incorpora los sentimientos, pensamientos y emociones de la organización de la vida diaria de los actores participantes.

De esta manera, el punto de partida de esta investigación se sitúa en el entendimiento de la cotidianidad y la territorialidad como dos procesos articulados, entendidos como la concretización de una red de relaciones bio-sociales, naturales y espirituales en la que se intercambian flujos de conocimientos, subjetividades y materialidades a comprender mediante el saber observar, saber escuchar, saber conversar y saber hacer del investigador activo (Saquet: 2019)[19].

Con ello se intenta aportar a la producción de una ciencia no eurocéntrica, no sólo crítica sino transformadora; una ciencia popular construida a partir de diferentes posibilidades para comprender la realidad donde se utilizan abordajes analíticos y filosóficos distintos a los hegemónicos. Abordajes de interpretación desde la teoría y a la práctica -praxis- con un contenido político bien definido, de utilidad para

[19] SAQUET, M. (2019). "Ciencia popular y contrahegemónica en el desarrollo", en: E. Magnani, R. Carvalho, (Org), Ambiente e território: abordagens e transformações sociais, Madrepérola, Londrina, PR, pp. 20-40.

el pueblo (pueblo desde la concepción Dusseliana), en los que se trabaja con y para la gente que participa, donde el pensamiento crítico no está separado de la práctica, ya que surge de los conceptos y las prácticas territoriales y en conjunto con ellos es que se generan los conocimientos transformadores.

Entonces, los indicadores han sido formulados desde el reconocimiento de los aportes teóricos y políticos de estos pueblos, tejidos desde sus entendimientos, prácticas y sentisaberes para ocupar un espacio teórico epistémico, desde el cual se visualicen nuevos marcos categoriales para la construcción de un nuevo paradigma civilizatorio.

CONCLUSIONES

La desigualdad económica, la crisis ambiental, la crisis energética, la crisis sanitaria recientemente destapada por el COVID-19 y las crisis alimentarias de este siglo, dan cuenta de estar ante una civilización en crisis; contrario a lo prometido por la idea del progreso moderno, la humanidad actual enfrenta una crisis de crisis, que resulta en afrenta y riesgo para la vida en sus diferentes expresiones. La crisis de la civilización moderna por el agotamiento que provocan las contradicciones y límites del capitalismo en su expresión neoliberal y su modelo de desarrollo, se presenta como una provocación urgente para la construcción de un nuevo modelo civilizatorio basado en la justicia social, la democracia y la religación con la naturaleza.

Es momento entonces de voltear hacia otras miradas y entendimientos que históricamente han sido desechadas por la visión moderna del mundo; el cuestionamiento a los principales supuestos modernos sobre los que se sustenta la noción contemporánea del desarrollo, su discurso y aparataje mediante al cual ejerce su hegemonía en el diseño actual del mundo, se hila a la problemática alimentaria que con la respuesta que los organismos internacionales han dado mediante sus estrategias de lucha mundial contra el hambre y la pobreza, originan la propuesta de la soberanía alimentaria que desde los movimientos campesinos y sociales conforman una plataforma de acción política global.

Las coincidencias entre los principales planteamientos del discurso de la soberanía alimentaria y las apuestas que desde la práctica y cotidianidad forman parte de la esencia de las actuales movilizaciones en defensa de la vida y el territorio en el Cauca, Colombia, herederas de las luchas contra el despojo desde la época colonial, dan lugar a la construcción de los indicadores de soberanía alimentaria en un proceso de investigación acción participativa que comprenden sentisaberes y prácticas caucanos en torno a este tema.

Son Indicadores, porque avisan de andar en el camino por el que se apuesta; son culturales porque son subjetividades que dan sentido a la acción a favor de la soberanía alimentaria; son alternativas porque dan pistas de otras formas de entender y habitar el mundo que resisten y persisten desde los imaginarios, movimientos y luchas campesinas, indígenas y afrodescendientes por la vida, en defensa de los territorios ancestrales y por la Madre Tierra. Sentisaberes históricos del Cauca contra el despojo y la explotación de la modernidad que aportan a la construcción de otra figura del mundo: la del otro mundo posible, uno donde quepan muchos mundos.

BIBLIOGRAFÍA

BEORLEGUI, C. (2011). La singularidad de la especie humana. De la hominización a la humanización. Universidad de Deusto, Bilbao. pp.137-181

BERTRAN, M. (2017). "Domesticar la globalización: alimentación y cultura en la urbanización de una zona rural en México", Anales de la antropología, Revista del Instituto de Investigaciones antropológicas de la UNAM. Vol 51, no. 2, julio-diciembre, pp. 123-130.

CAMOU, E. (2008). "Nutrir la persona, nutrir la identidad. Reflexiones filosóficas sobre antropología y cultura alimentaria", en: Cultura y seguridad alimentaria. Enfoques conceptuales, contexto global y experiencias locales Sandoval y Meléndez (coord). Plaza y Valdés-CIAD, México. pp 19-36.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). La hybris del punto cero. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

DUSSEL, E. (1975). El humanismo heleno. Eudeba, Buenos Aires. Dussel, E. (1974). Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Sígueme, Salamanca.

DUSSEL, E. (1977). Introducción a una filosofía de la liberación Latinoamericana. Extemporáneos, México.

DUSSEL, E. (2006). 20 tesis de política. Siglo XXI-CREFAL, México.

DUSSEL, E. (2008). "Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del antidiscurso filosófico en la modernidad", Tabula Rasa. 9, julio-diciembre, pp. 153-197.

DUSSEL, E. (1994). El encubrimiento del otro. Hacia el origen del «mito de la Modernidad». Plural, La Paz. (Obra original publicada en 1492)

ESCOBAR, A. (2015). "Decrecimiento, post-desarrollo y transiciones: una conversación preliminar", Interdisciplina. Vol:3, no.7, septiembre-diciembre, pp 217-244.

FRANCO, S. Y TOBASURA, I. (2007). "Familia, soberanía alimentaria y medio ambiente. Un caso de estudio" Revista Luna Azul. No. 25, julio-diciembre, Universidad de Caldas, pp 8-21.

GIMÉNEZ, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, México.

GUDYNAS, E. (2004). "Naturaleza y Estrategias de desarrollo, y, Nueva ciudadanía y estrategia de desarrollo", en: Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible. Coseoroba Ediciones, Uruguay. Pp. 27-47.

HOLT-GÍMENEZ, E. (2018). El capitalismo también entra por la boca: comprendamos la economía política de nuestra comida. FoodFirts Books, New York.

LA VÍA CAMPESINA (2009). Documentos políticos de La Vía Campesina.5ª Conferencia. Mozambique del 17 al 23 de octubre, 2008. SOI.LVC, Yakarta.

LEFF, E. (2012). "Pensamiento Ambiental latinoamericano: Patrimonio de un saber para la sustentabilidad", Environmental Ethics. no. 34, diciembre, pp 431-450.

SANTOS, B. de S. (2009). Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI-Clacso, México.

SAQUET, M. (2019). "Ciencia popular y contrahegemónica en el desarrollo", en: E. Magnani, R. Carvalho, (Org), Ambiente e território: abordagens e transformações sociais, Madrepérola, Londrina, PR, pp. 20-40.

VATTIMO, G. (1991). La Sociedad transparente. Antrhropos, Madrid.

VILLORO, L. (2013). El pensamiento moderno. Primera edición electrónica. Fondo de Cultura Económica, México. (Obra original publicada en 1992)

BIODATA

Delta Argelia TORRES RIVERA: Candidata a Doctora en Filosofía y Ciencias Humanas; Maestra en Desarrollo Humano y Valores, Licenciada en Relaciones Internacionales. Investigadora del equipo de investigación-acción en Soberanía Alimentaria de la Red en Gestión Territorial para la Gestión Territorial (Red GTD- México), Docente de maestría en el IAPE Universidad México, Consultora independiente en metodologías participativas para la planeación comunitaria participativa. Recientes publicaciones: "Indicadores culturales para la soberanía Alimentaria; miradas y sentisaberes caucanos. Provocaciones para repensar el Desarrollo en tiempos de COVID-19". Edición especial. Revista CSDT. Controle social e desenvolvimento territorial (v.6 n.9 2020); "Indicadores culturales para la soberanía Alimentaria y su transición agroecológica: miradas, sentisaberes y pistas desde el Territorio Caucano." No. 18 revista Universitaria de Desarrollo Social Ixaya. Tema: Agroecología. MAIL: argelia.torres@iape.edu.mx

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615680
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Pensamiento descolonizador: resonancias en las pedagogías latinoamericanas. Retos en educación, formación e investigación

Decolonizing thought: resonances in latin american pedagogies. Challenges in education, training and research

Patricia MEDINA-MELGAREJO
https://orcid.org/0000-0001-7625-6545
patymedmx@yahoo.com.mx
Universidad Pedagógica Nacional, México

Roberto SÁNCHEZ-LINARES
https://orcid.org/0000-0003-4852-4869
roberto.slinares@gmail.com
Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), México

Marco Raúl MEJÍA-JIMÉNEZ
https://orcid.org/0000-0002-7223-109X
marcoraulm@gmail.com
Planeta Paz, Expedición Pedagógica, Programa Ondas Colombia, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6615680

RESUMEN

¿Por qué des/colonizarnos a partir de un pensamiento otro y otras maneras de producción de conocimientos otros? ¿Requerimos un pensamiento diferente a las alternativas de las ciencias sociales y en el campo de la pedagogía y la educación? El presente trabajo surge de estas interrogantes y reflexiona en los retos epistémicos, pedagógicos y políticos para descolonizar nuestras educaciones, pedagogías, formaciones e investigaciones. Posibilita caminar críticamente hacia las genealogías y trayectorias, tanto de la perspectiva descolonizadora, como de la historicidad del pensamiento pedagógico latinoamericano, reconociendo las convergencias con la descolonización epistémica basada en las resonancias, aportes y producciones efectuadas desde América Latina en las dos últimas décadas.

Palabras clave: descolonización; otras educaciones; otras investigaciones; otras pedagogías; retos epistémicos.

ABSTRACT

Why de-colonize us from another thought and other ways of producing other knowledge? Do we require a different thought from the alternatives of the social sciences and in the field of pedagogy and education? This work arises from these questions and reflects on the epidemic, pedagogical and political challenges to decolonize our educations, pedagogies formations and research. It enables a critical walk towards genealogies and trajectories, both from the decolonizing perspective and from the historicality of Latin American pedagogical thinking, recognizing convergences with epistemic decolonization based on resonances, contributions and productions made from Latin America over the past two decades.

Keywords: decolonization; other educations; other investigations; other pedagogies; epistemic challenges

Recibido: 12-10-2021 ● Aceptado: 20-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

1. INTRODUCCIÓN. ¿POR QUÉ NECESITAMOS DES/COLONIZAR-NOS?

> Hoy vivimos un problema complicado, una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante. Y esta es una situación por la que atravesamos si intentamos entrar en el marco de la articulación entre los movimientos sociales[1].

La compleja relación entre teoría y práctica nos señala la necesidad de reconocer las demandas sociales y políticas de nuestro tiempo, como urgencias en el presente, resultado de procesos y memorias sociales. En este contexto, para generar una discusión sobre la perspectiva descolonizadora en América Latina, se requiere pensar en un territorio-espacio de condensación y emergencia, de espacio-lugar de la trama producente de necesidades traducidas en interrogantes y emplazamientos que precisan del acto de "descolonizar", en tanto respuesta ante apremiantes procesos políticos; al mismo tiempo, es menester interpretar la descolonización como una postura de inflexión epistémica en el campo de la teoría social y de la filosofía política, para esbozar sus lógicas de comprensión, sus confluencias y configuraciones. Aunado a estos contextos y nodos problematizadores, se articulan las discusiones y exigencias en los terrenos pedagógicos, educativos y aquellos propiamente escolares, como espacios producentes de formas de humanización y de otras concepciones de mundo.

Comprender la perspectiva epistémica descolonizadora en la teoría social contemporánea en América Latina, y sus vínculos con la teoría e investigación educativas, requiere ser reconocida en plural y en su heterogeneidad, como una perspectiva en movimiento, en tránsitos temporales —asincrónicos— y vislumbrar su emergencia como espacio-territorio de articulación múltiple que pretende enunciar procesos, sentidos y reclamos-demandas que en su expresión y búsqueda condensan las voces de distintas memorias a través de sus actores, por lo que hablar de una sola perspectiva no es posible, sino de un pensamiento heterogéneo, en movimiento, partiendo de los ejes epistémicos que lo articulan en la diferencia y sus relaciones con el campo educativo.

Este trabajo[2] cumple con varios propósitos que se traducen en momentos que articulan líneas de reflexión, el primero, brindar un diagnóstico crítico de nuestro presente educativo y pedagógico latinoamericano y su vínculo con el perfil contemporáneo en teoría social, bajo la tesis de una condición en el presente de la expresión de una crítica social y académica que adolece de la condición y construcción de rutas y sentidos de emancipación, y una escuela y educación sin sujetos situados, sociales y politico, capaces de producir acciones de transformación. Análisis que nos conduce a la argumentación de las razones para descolonizar-nos, reconociendo a esta perspectiva epistémica, la cual ha tenido una gran difusión en la última década en nuestro continente, con ecos en distintos países y continentes; pero precisamente, por esta situación se han gestado, ya sea una acelerada apropiación, que en muchos casos es subsumida a los cánones del consumo académico, y a una retórica ideologizada, pero sin concreción y mediaciones políticas, lo que la conduce a definiciones esencialistas (idea precisamente que la propia perspectiva descolonizadora critica); o bien, el pensamiento descolonizador es rechazado por diversos sectores de investigadores en ciencias sociales y en educación y pedagogía.

De ahí que, como segundo momento, el texto reconoce al campo de la teoría social y de la filosofía política, al brindar una configuración de "genealogías"[3] a partir de la reconstrucción de acontecimientos, cuya irrupción se expresa en una compleja malla discursiva en movimiento de sus ideas centrales, de la heterogeneidad de autores, matices y relaciones entre sus diferencias argumentativas, y al trazar ciertos rasgos y referentes epistémicos que las definen. Comprendiendo para ello la diferencia entre tres

---

1 SANTOS, B. de S. (2006). "De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de ambos", en S. Santos B. de, Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. 1a. Ed. Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Unidad de Post Grado, Lima, Perú. pp. 35-64.

2 Este trabajo forma parte de los resultados de investigación de dos momentos de construcción, a través del desarrollo, tanto del Proyecto: "Otras maneras de investigar" (Medina, 2016-2019), como de los avances de la investigación, en proceso: "Retos epistémicos para descolonizar a la Pedagogía y a la Investigación" (Medina,2019-2022), ambos adscritos al Área Académica 5, UPN, México.

3 RUJAS MARTÍNEZ-NOVILLO, J. (2010). "Genealogía y Discurso. De Nietzsche a Foucault". Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 26(2), pp. 105 - 119.

perspectivas en torno a la visión de/colonial, frente a la denominada "epistemologías de sur", y aquellas aportaciones producidas por autoras/es fronterizos. El tercer momento de reflexión, radica en reconocer las resonancias históricas[4][5] de procesos sociales y epistémicos que generan aportes y producciones desde América Latina, en una discusión de ámbitos convergentes en la crítica de la modernidad, trazando diversos sentidos comprehensivos, los cuales operan como puntos de inflexión y contradicción fundamentales en el campo educativo y pedagógico, frente a los avances y problematizaciones desde la visión y perspectiva de las pedagogías críticas que recorren el continente. La cuarta línea de reflexión articulada, representa un espacio de encuentro con experiencias educativas, en tránsitos desde las "Pedagogías Insumisas", traducidas en geo/pedagogías, pedagogías comunalitarias y con investigaciones senti/pensantes, desde las "entrañas", no extractivistas, horizontales y militantes, que en muchos sentidos producen unos *Otros* conocimientos, construcciones *Otras*, que generan *Otras* condiciones propias de vida, de educación, de escolaridad y de prácticas pedagógicas *Otras*. Reconociendo así, la trayectoria de las diferentes perspectivas en teoría social y sus resonancias en la teoría educativa y pedagógica, y la disyuntiva fundamental para el reconocimiento de las condiciones contemporáneas de los sistemas educativos públicos-nacionales, en donde, contradictoriamente, están al margen la educación popular, las pedagogías críticas y descolonizadoras, debido a la gran división de lo que se ha denominado como educación "no formal" (y en muchos casos "intercultural"), por lo que dichos sistemas y sus políticas responden más a lo que hemos llamado "capitalismo cognitivo"[6], políticas y reformas neoliberales.

De ahí que este texto sea una invitación a reflexionar sobre los retos epistémicos, pedagógicos y políticos que implica el ejercicio y la inflexión descolonizadora en nuestro quehacer educativo, pedagógico, escolar y de investigación, comprendiendo para ello la experiencia formativa de un posgrado, los diálogos con la teoría social y los espacios necesarios para configurar una teoría pedagógica contemporánea, y sus contradicciones en el propio proceso formativo. Respondemos así a nuestras preguntas iniciales: ¿Por qué des/colonizarnos? ¿Necesitamos un pensamiento *Otro* y otras maneras de producción de conocimientos *Otros*? ¿Requerimos un pensamiento diferente en las ciencias sociales y en el campo de la pedagogía y la educación?

2. DIAGNÓSTICO CRÍTICO DEL PRESENTE EN EDUCACIÓN Y EN CIENCIAS SOCIALES. RAZONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CAMINOS DESCOLONIZADORES DESDE EL SUR

> En este contexto, las Epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre. Aquí situaremos las Epistemologías del Sur: ¿Cuál es el contexto intelectual de las ideas políticas de las que partimos? Partimos de una crisis muy profunda de la teoría crítica eurocéntrica, y esa crisis se manifiesta de varias maneras.[7]

Requerimos plantear un diagnóstico crítico de nuestro presente latinoamericano a partir de esbozar los perfiles contemporáneos de las condiciones en que se encuentran la teoría social y del campo educativo y pedagógico, con la intención de comprender los alcances de la crisis generalizada que experimentan estos ámbitos epistémicos, al estar centrados en la recreación de formas de regulación del esquema social, económico, político y educativo hegemónico neoliberal. Es necesario explorar el contexto de las ideas políticas y las distancias, grietas y abismos que ha producido en las tres últimas décadas la marcha acelerada del paradigma cientificista del capitalismo, cuyo eje de gravitación se sustenta en la legitimación de algunas formas de conocimiento, que han permeado en su conjunto a toda práctica social y política, configuradas por

---

4 OLIVIER G. y Tamayo, S. (2017). "Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68". Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales. N°. 97, enero-abril, pp. 232-262.

5 OLIVIER Y TAMAYO: 2017, p. 235. Comprendemos al concepto de resonancia histórica: "(...) como la presencia multidimensional de acontecimientos por repercusión de otros, y en consecuencia se constituye como un conjunto de procesos sociales e históricos. (...) En lo social, es la prolongada articulación de eventos sociales e históricos en el tiempo. (Olivier y Tamayo, 2017, p. 235).

6 BLONDEAU, O. et al. (2004). Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Traficantes de Sueños, Madrid.

7 SANTOS, B. de S. (2011). "Introducción: Las Epistemologías del Sur". Barcelona, CIDB, pp. 9-22.

las lógicas del progreso, del desarrollo y del extractivismo, en donde la discursividad científica como base epistémico-política representa al sentido mismo del orden social, geopolítico y del reparto mundial del capital.

A pesar de que estas lógicas han sido señaladas por diferentes *corpus* producidos en la teoría social contemporánea, bajo paradigmas críticos, la escisión, la polarización o las visiones nihilistas y escépticas, han recorrido los campos sociales y educativos y sus espacios de construcción teórica, y no ha sido posible construir una perspectiva que dé cuenta de estos acontecimientos y permita vislumbrar otros horizontes epistémicos. De ahí que la perspectiva descolonizadora y sus alcances han sido relevantes como aportes que permiten comprender y develar los ejes que han posibilitado la continuidad de las posturas que legitiman en la práctica al capitalismo y a su interseccionalidad, como el patriarcado y el racismo. A continuación, planteamos dos segmentos que nutren la discusión propuesta en este apartado: el perfil de referentes teórico-epistémicos en ciencias sociales y los sentidos que cobra una inflexión descolonizadora, además de los contornos contemporáneos de la escena sociopolítica en educación y pedagogía en nuestro continente, como parte de la argumentación para la construcción de caminos descolonizadores desde el Sur.

2.1. Perfil epistémico en teoría social contemporánea: una crítica sin emancipación

La matriz de la modernidad que sustenta esta versión geopolítica se fundamenta en las bases contemporáneas capitalistas por despojo[8], y capitalistas cognitivas[9] que se caracterizan por concepciones que operan como puntos nodales y principios epistémicos de las formas de pensamiento del cientificismo moderno, entre otras**:** la idea de progreso traducida como desarrollo constante, la noción de orden basado en la concepción de universalismo, y las que corresponden a la representación de emancipación e igualdad, que se han centrado en el modelo de individuo, epistemes que sustentan los modos de pensar y de pensamos.

En el caso de las ciencias sociales, esta matriz de pensamiento moderno, al constituirse a partir de las bases de carácter epistémico, es decir de modos de conocer y procesos de conocimiento, se configura, a su vez, en maneras, formas y procedimientos de investigación desde los referentes de aprehensión de realidades para propiciar el desarrollo, postulando para ello teorías de carácter general, con intenciones de universalizar las premisas, en donde las realidades y necesidades colectivas, locales, regionales son degradadas, en muchos de los casos, a las ideas de particularismos esencializados.

De ahí que surjan debates centrales entre paradigmas, que definen los campos de problematización de las ciencias sociales, lo que produce diversas versiones contemporáneas centradas en soportes funcionales y estructurales en términos de una individuación de lo social, deslocalizando a los sujetos refiriéndolos como individuos, o bien grupos estratificados por rasgos racializados desde una idea dicotómica de individuo y economía, definidos por índices de marginalidad, pobreza y consumo. Cuestión que al mismo tiempo produce una especie de línea divisoria, una nueva frontera entre ciudadanos normalizados, funcionales, adaptados (centrados bajo el paradigma cientificista de la regulación), frente a aquellos que trastocan los límites, trascienden las acciones reguladoras y reconfiguran sus estrategias colectivas de acción política y social, a partir de las concepciones y demandas por formas de emancipación. Aunado a esto, se encuentran las condiciones de producción de las ciencias sociales, en donde existe un predominio de las investigaciones y bases teóricas producidas en países europeos, y de países provenientes de bloques de dominio hegemónico como Estados Unidos y China, que a través de sus instituciones académicas estudian la globalización, con fines geo-económicos y políticos de dominación.

En tanto, las investigaciones dentro de las condiciones de producción de los países de América Latina se centran en los problemas locales, nacionales o de las situaciones experimentadas, en consecuencia, se reproduce el doble efecto de auto-despojo, ya que somos consumidores de las teorías elaboradas desde los centros hegemónicos, en donde paradójicamente hemos sido los objetos de estudio y los espacio-lugares para consolidar las políticas económicas y de control regulatorio para el extractivismo de bienes naturales,

---

8 HARVEY, D. (2004). El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. Buenos Aires, Argentina: CLACSO..

9 MEJÍA, M. R. (2020). "Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América". Tomo III. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.

de territorios y de "gobernabilidad" regional y global, necesaria para el desarrollo capitalista, colonial y patriarcal que sigue dominando como esquema de conocimiento y acción social (triada que más adelante analizaremos con mayor profundidad).

En este entendido, mientras que las ciencias sociales se polarizan a partir de una lógica de pensamiento dicotómico en metodologías de investigación, por ejemplo, se genera la falsa escisión entre perspectivas cuantitativas y cualitativas, produciendo y acentuando las diferenciaciones. Esta visión como forma de pensamiento, se sustenta tanto en concepciones de sujeto y su individualización como en las ideas de progreso-desarrollo ascendente, y de emancipación a partir de una concepción de derechos (igualdad-libertad) nuevamente individualizadas. En consecuencia, el individualismo epistémico permea las formas de pensar, de modo que la idea de emancipación resulta nuevamente una trampa del pensamiento moderno, al centrarla en el individuo, sin una condición de carácter social, histórico y político. Coincidimos con la propuesta analítica de Boaventura de Sousa Santos, ante la necesidad de "Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social"[10] (Santos, 2006), a partir de reconocer lo que se ha denominado como países periféricos, es decir, a partir del Sur y de sus luchas sociales, para descentrar las miradas y reconocer otras maneras diferentes de pensar a lo social y al conocimiento mismo.

> (...) son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. (...) Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global. Por eso hablamos de un Sur antiimperial. Es importante que observemos la perspectiva de las Epistemologías del Sur desde este punto de partida[11].

De ahí que la apuesta sea comprender las fronteras, los espacios propios y la lucha mucho más articulada de carácter epistémico desde el Sur, no geográfico, sino anti-hegemónico, redefiniendo nuestras interrogantes, comprendiendo y produciendo nuevos corpus de conocimiento, reconociendo las heridas y experiencias de las relaciones producto del colonialismo y del neocolonialismo contemporáneo en América Latina en particular, y en África y Asia. Por consiguiente, nuestro panorama epistémico teórico debe ser repensado seriamente, con nuevas condiciones de producción y otros ámbitos constructores de conocimiento, es decir, desde sus propias matrices de pensamiento, capaces de comprender la glocalización de lo global y nuestra potencialidad de establecer otros marcos comunitarios con escalas locales, regionales y de irrupción socio-planetaria. Necesitamos entonces una reflexión epistemológica más exigente, dado que en nuestros países se ve cada vez más claro que "La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y por eso la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos, impensables para Occidente o las formas eurocéntricas de transformación social"[12].

En consecuencia, se bifurcan los caminos del pensamiento crítico, ya sean, por una parte, aquellos autores que piensa que su función es la de ser observadores críticos ante el desastre social, y nihilistas ante las opciones emancipadoras, generando propuestas que al fin de cuentas regulen lo social, teñidas de derechos, valores, identidades. Por otra, pensadores que, desde la potencialidad de esta frontera, establecen giros epistémicos que tracen horizontes sociales que se incorporen a las luchas y movimientos. De ahí que, la emergencia del pensamiento descolonizador, reconfigura la escena de lo social político con sentidos y reclamos de las memorias actuantes que operan como "futuros anteriores", en este sentido es relevante comprender y seguir construyendo en torno a las ideas y caminos de la emancipación, la cual no puede escindirse de la crítica.

La inflexión descolonizadora, con énfasis y narrativas diferenciadas, coincide en establecerse como un espacio de crítica epistémica que busca establecer otros núcleos paradigmáticos de lectura y potenciación de la transformación social y política (emancipación), fundando nodos de discusión en torno a ideas centrales de las formas de narratividad de la modernidad, como serían la idea eurocentrada y moderna del mundo y

10 SANTOS: 2006.
11 SANTOS: 2011, p. 16.
12 SANTOS: 2011, p. 16.

de su reparto, sustentado por nuevas geopolíticas y sentidos (nos referimos a Estados Unidos y China, y sus bloques económico-políticos), a la vez que la mundialización de la economía y del poder a partir de las ideas de *sistemas mundo*, para la emergencia de otros mundos posibles que trastoquen las distintas dimensionalidades del ser, del existir, del saber frente al capitalismo y su reproducción.

2.2. Contexto actual educativo-pedagógico: una escuela y una educación sin sujeto

Esbozamos solamente tres procesos que dibujan los contornos de la escena sociopolítica de la educación y la pedagogía contemporáneas en nuestro continente. Aquí se producen procesos de reconfiguración de las prácticas y sentidos de la formación escolar, a partir de la irrupción de reformas educativas inconclusas, introduciendo los enfoques pedagógicos de las vertientes neoliberales, lo que conduce a la alteración de currículos para lograr las equivalencias de la mundialización, así no solamente se trastocan los contenidos escolares, sino que se crean y socializan bajo formas de hegemonía y consenso, formas y perspectivas únicas de conocimiento, introducida a través de políticas educativas y de formación de docentes, lo que repercute en su ingreso, permanencia y promoción.

La educación regular-escolarizada, graduada por años y niveles educativos, en donde los estudiantes compiten entre ellos para alcanzar la acreditación, de igual manera somete a los docentes a una constante acreditación, todo ello para alcanzar los objetivos planteados en las reformas educativas y los modelos innovadores vinculados al capitalismo cognitivo. Además, ante la precarización del trabajo docente, los académicos y maestros han aceptado como normatividad, sin cuestionamiento, las políticas basadas en competencias y las nuevas tecnologías, para asegurar en muchos de los casos su permanencia laboral, convirtiéndose, al mismo tiempo, en reproductores y difusores de las políticas mencionadas mediante sus propias prácticas, desprofesionalizandose aún más.

Las políticas imperantes sustentadas en el capitalismo cognitivo traen graves consecuencias educativas al contexto contemporáneo latinoamericano, ya que conllevan a una escisión permanente y cada vez más profunda de las diferencias sociales, traducidas en desigualdades educativas y económicas, al gestar una dicotomía político pedagógica polarizada entre el sistema "formal-escolar" de educación y la denominada educación "no formal".

Así, la incidencia de estas políticas internacionales en materia educativa, que decididamente intervienen en nuestros escenarios nacionales y regionales, de una manera abierta se manifiesta y se legitima a través de las agencias internacionales, como un gran síntoma de la perspectiva de "mundialización de la economía", y en consecuencia, de la educación de carácter neoliberal. Lo anterior ha gestado una serie de políticas que, como ya hemos señalado, relativizan la acción y los saberes pedagógicos, contextuales, políticos, sociales y emancipatorios, desplazando la mirada hacia una serie de discursos teoréticos de diversas psicologías y de la administración, al mismo tiempo que se establece un dominio en los contenidos de los currículos escolares y la formación de docentes mediante el desarrollo de sistemas de evaluación por instancias externas.

Se trata de procesos que producen una especie de taxonomía internacional de la educación y contenidos en cada país, bajo matrices de comparación con otros países y otras regiones, por lo que con estas marcas de "medición" son colocados en "bajo rendimiento educativo y escolar". Hechos que han configurado fuertes movimientos pedagógicos en la región y puesto en conmoción a los sectores docentes, los cuales se han vinculado a una diversidad de movilizaciones sociales.

Los efectos, se expresan en una creciente "des/pedagogización"[13] del trabajo docente, de las prácticas educativas y de los procesos de formación; al entender el sentido de lo pedagógico como la búsqueda de lo filosófico y política de la enseñanza. En particular, han sido trastocados y deconstruidos los campos de la docencia y de la configuración de una pedagogía crítica, mientras que el campo de la investigación educativa y pedagógica se convierte en espacio de diagnóstico y prospectiva para la aplicación y acreditación de dichos modelos neoliberales de educación. Es así que procesos pedagógicos y propuestas relevantes para nuestro

13 MEJÍA, M. R. (2005). "Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma". Revista Nodos y Nudos. N°. 18., Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 4-19.

continente, como la Educación Popular, han sido interpretados como un conjunto de "estrategias pedagógicas", es decir, que se conciben como programas de intervenciones dirigidas a poblaciones subalternizadas ubicadas en las regiones de alta marginación, considerando a personas "analfabetas", adultos mayores, mujeres, indígenas, migrantes, jornaleros. De ahí que la Educación Popular y sus aportaciones al campo de la Teoría Pedagógica Contemporánea Latinoamericana sea circunscrita y subalternizada junto a los mismos sujetos subalternizados del sistema escolar, los cuales son explotados y excluidos por el paradigma económico capitalista global, que supuestamente los busca integrar, educándolos de manera compensatoria.

Este espectro de relaciones, conduce a que los sistemas educativos se dividan en modalidades diferentes, perdiendo de esta manera nuestras rutas pedagógicas emergentes, lo que no permite recrear el estudio de la educación popular y de otras educaciones gestadas a partir de las demandas sociales de pueblos y organizaciones sociales, que en muchos de los casos se han organizado para elaborar proyectos propios a partir de "pedagogías insumisas"[14].

Cabe señalar la impronta de las políticas de interculturalidad en educación, que transforma una diversidad de legislaciones que inician su puesta en marcha con distintos programas bajo la misma denominación. A finales de la década de los noventa del siglo pasado, se gesta como un campo fundamental el encuentro tanto de los discursos educativos interculturales como del pensamiento descolonizador que aflora en la siguiente década (del año 2000), un espacio de reflexión y análisis, pero también un ámbito de intervención e investigación en proyectos de educación intercultural, cuyas articulaciones creativas y críticas se despliegan a partir de las demandas de organizaciones en contextos regionales latinoamericanos, para reflexionar y revelar las prácticas coloniales, generando propuestas vinculadas a las demandas de los movimientos sociales en torno a una educación propia e intercultural crítica.

Ante este trayecto, resulta importante en el escenario actual repensar las condiciones de producción de nuestras epistemes y valorar la reconfiguración de nuestro trabajo en los campos educativos y pedagógicos en los distintos niveles educativos.

3. LOS TRAYECTOS DE LA TEORÍA SOCIAL EN EL CAMPO EDUCATIVO-PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO. DEFINICIONES Y LUCHAS

Desde los periodos de conformación de los estados nacionales en el continente americano, producto de los procesos de independencia, se gestaron concepciones en torno a las formas de educación y sus vínculos con causas populares. Para el siglo XX, los procesos de reflexividad sobre una apropiación amerindia del marxismo en la región andina, se dan a través de pensadores como Mariátegui, o bien la labor de Elizardo Pérez y Avelino Siñani, con la creación de la escuela Warisata (1931), proyecto de formación de una educación propia basada en la concepción del *ayllu* andino (comunidad, base territorial y social, formas de reciprocidad).

En las décadas de 1950 a 1970**,** se desarrolla gracias a la visión fecunda de Paulo Freire, la configuración de la denominada Educación Liberadora, dando forma a un paradigma educativo latinoamericano fundado en la educación como cultura y contextualmente situada, y en la pedagogía como un proceso educativo de relaciones sociales y políticas, más allá de la escolaridad. Es necesario recordar que en este contexto a América Latina en su conjunto se le aplicaron políticas sociales, económicas y educativas que se sustentan en la nueva división internacional del supuesto "Tercer Mundo", en el reconocimiento de los principios de la industrialización capitalista y la idea de desarrollo. A esto se suman las ocupaciones y dictaduras militares que recorrían el continente en los años setenta, en el marco de la revolución cubana y sus muestras de capacidad de auto sostenimiento económico y un socialismo como forma de gobierno, por lo que la Teoría de la Dependencia emerge con fuerza, junto con las perspectivas de la Teología y la Filosofía de la Liberación. Estas perspectivas en sus propios desarrollos epistémicos, se estudiaba a profundidad los dos fundamentos

14 MEDINA: 2015

de la modernidad que atañen a los intereses y a las percepciones sobre la educación, principalmente en el espacio escolar público, reconociendo los principios de igualdad y libertad, considerando la legitimidad de dicho espacio como lugar que debería ser sostenido bajo los preceptos laicos, de obligatoriedad como exigencia ciudadana para la defensa de las soberanías nacionales, y al mismo tiempo se impulsaba a la educación popular como espacio de lucha pedagógica y de creación y respuesta a problemas sociales de opresión.

Posteriormente, en las décadas de1980 y 1990, algunos educadores latinoamericanos críticos desarrollaron diversas posturas en el campo de la teoría pedagógica y educativa a partir de los presupuestos epistemológicos de Foucault, bajo los referentes de la necesidad de una genealogía social y una arqueología de las prácticas institucionales, interrogándose sobre los regímenes discursivos de verdad, lo que ubica a la escuela y sus agentes en el mapa de los análisis de sus condiciones de inteligibilidad a partir de esta perspectiva. Aunado a ellos se encuentran los referentes sobre autores como Derrida, Deleuze y Bourdieu, -intelectuales definidos por Jorge Alemán (2016) como "posmodernos de izquierda"[15]-, cuyas producciones permean al discurso pedagógico y a la investigación educativa latinoamericana.

En este sentido, las discusiones en torno a las teorías críticas llamadas anglosajonas tienen eco en los pensadores del campo educativo, que ejercían un cuestionamiento a los imperativos del dominio económico, de modo que las vertientes que interpelaban a los propios modelos y sistemas educativos y escolares que provenían de los propios países en donde se ejercía el dominio económico mundial, a saber Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, introducen la visión sobre el currículo y la disciplinarización escolar del conocimiento, cuestionando su neutralidad y los orígenes de las formas de configuración del poder.

En este orden, se opta por nuevas lecturas marxistas, reconociendo sus referentes fundamentales: la comprensión de los procesos sociohistóricos de las formas de dominación-alienación-reproducción, frente a los de crítica y de resistencia para construir alternativas desde la concepción de la *emancipación*. De este modo, ha resultado fundamental la perspectiva de la Escuela de Frankfurt, a partir de cuestionamientos como: "conocimiento e interés", buscando, los educadores, otras formas de conocimiento frente al positivismo imperante, apropiándose para ello de la teoría de la emancipación. De ahí las relecturas críticas de autores como Habermas (1982), Horkheimer (2000)[16], que a su vez los llevan a autores como Wifred Car y Kemist (1988), hacia la idea de currículo y las condiciones de producción del conocimiento.

Los educadores y pedagogos centran su labor en la potencialidad de la investigación educativa y pedagógica desde estas tendencias críticas, las cuales sustentan la necesidad de la indagación por los propios actores sociales, los educadores; del impulso a la lectura y el trabajo pedagógico; de la gestación de nuevas propuestas curriculares y, por tanto, la formación de docentes y el desarrollo de la investigación. Se produce así una apropiación crítica en distintas escalas de acción, ya que esta teoría tiene una amplia difusión en los procesos formativos de docentes y estudiantes, lo que les vincula también a lecturas posmodernas, y aquellas articuladas al debate en torno al poder y a las acciones reguladoras sobre los sujetos, a través de autores como Bourdieu y Foucault.

Se gesta de esta forma un sector importante de pedagogos y educadores, además de estudiosos de otras disciplinas sociales que intervienen en la construcción de otras propuestas educativas y de investigación, reconociendo el papel de la educación y la pedagogía en las definiciones, siempre en disputa, de los horizontes político-sociales.

---

15 ALEMÁN, J. (2016). "Diferencia entre sujeto y subjetividad", en: J. Alemán, Horizontes neoliberales en la subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones. pp. 109-116.

16 HORKHEIMER, M. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica. Paidós, Barcelona.

4. MOMENTO ACTUAL. PERSPECTIVAS DESCOLONIZADORAS EN EL PENSAMIENTO SOCIAL LATINOAMERICANO. GENEALOGÍAS Y RESONANCIAS DE LAS MEMORIAS ACTUANTES, BUEN VIVIR Y COMUNALIDAD

> No queremos..., ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indo-americano[17].

El contexto latinoamericano, en las décadas de 1950-1980 se encuentra en un constante movimiento y en una búsqueda incansable por construir referentes propios para su ubicación y construcción, por la relectura crítica y la discusión frente a los sentidos históricos, como lo señala Mariátegui (1928,1971): "No queremos (…) calco y copia. Debe ser creación (…)". En tanto, a partir de las búsquedas por comprender al propio continente en sus disyuntivas y configuraciones históricas, se encuentra la discusión permanente de sí mismo como continente y como posibilidad[18].

Es así que en horizontes múltiples, en refracciones de las teorías, y en prácticas propias de conceptuación, en momentos paralelos, y con miradas convergentes, y en ocasiones desde puntos divergentes, se efectúan relecturas desde América Latina de las cuatro corrientes señaladas en el apartado anterior, además de crear referentes propios a partir de las discusiones con programas y proyectos siempre constantes y acechantes a nuestras realidades como pueblos, como han sido las políticas para la década de los cincuenta del siglo pasado, y que continuaron permeando visiones como el desarrollismo y el extractivismo, aún vigentes a más de 70 años de su puesta en marcha.

De frente a la visión de "Tercer Mundo", en la que se colocaban los países y continentes enteros, definidos por las nuevas geopolíticas pos-guerras mundiales y desde el pos-colonialismo de los años sesenta y setenta, una nueva concepción surge a través de intelectuales que discuten las condiciones a las que está sujeta América Latina, instaurando la llamada "Teoría de la dependencia", la cual permitió la conceptuación, la crítica y la gestación de otros marcos de comprensión histórica, política y social de las formas de desigualdad estructurante y estructural, y la incorporación a estas dimensiones de una serie de pensadores relevantes que detonarán una visión crítica que converge en las posturas en torno a la perspectiva descolonizadora para América Latina.

Nos referimos a Aníbal Quijano, Pablo González Casanova, Immanuel Wallerstein, Hugo Zemelman, Enrique Dussel, entre otros, quienes sentaron las bases para el impulso posterior del trabajo de construcción de una teoría crítica a la modernidad desde el contexto latinoamericano, y de un proyecto para América Latina. Desde la década de los años sesenta, Pablo González Casanova escribe un texto fundante (González Casanova: 1965)[19], que, a la luz de los debates en torno al desarrollismo, resulta una pieza angular en la construcción de la teoría social contemporánea para América Latina. Más adelante el mismo González Casanova (2006)[20] redacta un nuevo escrito. En este orden, los márgenes de la intervención del colonialismo y de sus acciones que se expresan en las más variadas dimensiones del hacer social, vinculadas a la conformación de las figuras de los Estados nacionales que se encuentran interpeladas por la emergencia de movimientos de resistencia y autonomía.

De esta manera, el colonialismo interno en el contexto de la globalización resulta una forma de auto-reproducción del propio capitalismo, donde: "...lo global es usualmente equivalente al espacio, al capital, a la historia y a la agencia, mientras que lo local se equipara al lugar, al trabajo y a la tradición"[21]. Esta división y reparto del mundo y de las ganancias y la explotación económica y social, es posible a partir de los vínculos que se establecen entre las formas de colonialismo y sus acciones conjuntas con el de carácter "interno".

---

17 MARIÁTEGUI, J. C. (1928-1971). "Aniversario y Balance", en J. C. Mariátegui, Ideología y Política. Lima, Perú: Biblioteca Amauta.
18 MARIÁTEGUI: 1928,1971, p. 249.
19 GONZÁLEZ CASANOVA, P. (1965). La democracia en México. México: Ediciones Era.
20 GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2006). El colonialismo interno. [Una redefinición]. En A. A. Borón, J. Amadeo y S. González (comps.), La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas, (pp. 409-434). Buenos Aires, Argentina.
21 ESCOBAR, A. (2010). Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Lima, Perú: Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. p.130

4.1. Otras cronologías. Del encubrimiento al reencuentro: pensamiento descolonizador en América Latina

Resulta fundamental comprender distintas escalas y dimensiones en las que se gestan articulaciones entre el pensamiento crítico latinoamericano y las vertientes de pensamiento poscoloniales; lo que se ha traducido en espacios de creación que buscan la articulación urgente con realidades permeadas y emergentes en dos momentos históricos de nuestro continente: el primero, la celebración en 1992 de 500 años de un supuesto "descubrimiento". Enrique Dussel, en su obra titulada *1492. El encubrimiento del Otro*[22], aportó a las discusiones intelectuales latinoamericanas, ya impulsada a través de la *Filosofía de la Liberación*, a partir de la cual se establecía la relación entre geopolítica y filosofía. Aníbal Quijano, intelectual peruano, planteaba desde 1989 las tesis en torno a la "colonialidad y modernidad-racionalidad"[23], difundidas como colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. A través de estas relecturas, fue posible comprender cómo subyace la idea fundante de un proceso colonial y político en América Latina.

En el segundo momento, estas discusiones se inscriben de forma abierta desde 1985 a 2010, con los movimientos emergentes de organizaciones afroamericanas y de pueblos y consejos indígenas (los cuales ejemplifican la articulación creativa y de políticas de diferentes pueblos indígenas) que recorren el continente, desde La Patagonia con la lucha mapuche (Argentina-Chile) y los territorios de Bolivia en la región andina, hasta Ecuador; con las luchas de distintos sectores sociales a través de categorías inusitadas, como la de "Trabajadores Sin Tierra" en Brasil, movimientos que se expresan en la "Vía Campesina", como el MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) en Argentina.

En la misma dirección apuntan los movimientos étnico-políticos que recorren a todo el continente, como actores políticos que expresan demandas que producen diversas articulaciones con los movimientos de trabajadores y del magisterio. En tanto que el avance de las acciones indígenas por el reconocimiento de su autonomía territorial y política, como sucede con la lucha y resistencia social profunda del autodenominado zapatismo a través de la organización de municipios autónomos rebeldes (MAREZ); la conformación del Estado Plurinacional en Bolivia. Además de los movimientos afroamericanos en distintos países: Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, y al interior de Estados Unidos, aunados a los movimientos chicanos y latinos que emergen con voces propias.

4.2. Tres perspectivas diferenciadas del pensamiento descolonizador en América Latina

A continuación, presentamos un acercamiento genealógico intentando diferenciar tres perspectivas que confluyen y configuran al pensamiento descolonizador, como movimiento epistémico-político. Ejercicio necesario, que por la brevedad del espacio no es posible profundizar en los alcances de tal diferenciación, en términos de los debates y críticas, las mediaciones, formas y campos de investigación que se producen reconociendo sus locus de enunciación y los sentidos desde los cuales aportan de diferente manera al pensamiento descolonizador como espacio y territorio de construcción. Además, ante las formas de consumo académico acelerado de ideas provenientes del pensamiento descolonizador, se utilizan a los autores indistintamente, y sus producciones como insumos conceptuales pensados como sinónimos, los cuales corresponden a diferentes corpus teóricos. En consecuencia, damos paso a delinear las tres perspectivas.

Grupo Modernidad/Colonialidad. Opera como una red académica al establecer vínculos con intelectuales de diversos países de América Latina y de Estados Unidos de América, reconociendo las fuertes contradicciones sociales del capitalismo, tanto en el Sur del continente como en las "entrañas" de uno de los países con mayor difusionismo colonial, Estados Unidos, lo que permite a esta red mantener un diálogo activo.[24] Un rasgo distintivo del grupo ha sido su insistencia en comprender los procesos del colonialismo a

---

22 DUSSEL ENRIQUE. (1994). 1492 : el encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.Plural Editores, La Paz.

23 QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina, pp. 201-246.

24 Entre los intelectuales que la integran se encuentran: (Perú y Clacso) Aníbal Quijano, (Argentina-Estados Unidos) Walter Mignolo, (Venezuela-Universidad Central) Edgardo Lander, (Colombia-Universidad Javeriana) Santiago Castro-Gómez, (Puerto Rico-Estados Unidos/Universidad de California, Berkeley) Nelson Maldonado, (Universidad Andina

partir de referentes de los "Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham, Inglaterra", construyendo vetas fructíferas de discusión, amalgamando el problema del colonialismo al de la colonialidad, para proponer e insistir en la de/colonialidad (Walsh: 2010)[25] (Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 2007)[26].

***Epistemologías del Sur: Boaventura de Sousa Santos (BSS) y colectivos intercontinentales*.** Configuran una propuesta de búsqueda intercontinental, pues implican el diálogo con distintas geografías, reconociendo escalas de realidad también diversas. Las Epistemologías del Sur significan una propuesta con operaciones metodológico-epistémicas que deslocalizan los puntos comunes que han producido ciertas maneras de pensamiento, siempre derivadas de los ejes centrales de la articulación moderna. A su vez señalan que en estas condiciones no es posible construir solamente un "pensamiento derivado" del pensamiento abismal, sino crear algo más allá, un pensamiento que frente a ciertos dispositivos de opresión que se instauran en formas de pensar, produzca determinadas epistemologías, las cuales requieren de formas y espacios para transitar y derivarse a otras maneras "muy otras de pensar, sentir, hacer, caminar, andar, estar: otras maneras de conocer e investigar"[27].

***Autorxs circulantes, fronterizxs*.** Las y los autores que se encuentra en los bordes, circulando y desde su papel crítico, pero que no necesariamente se inscriben en una de las dos perspectivas antes mencionadas; quienes en muchos de los casos son autoridad en su propia línea de investigación descolonizadora, como Rita Laura Segato, Silvia Rivera Cusicanqui, Ramón Grosfoguel, Karina Bidaseca, Sarah Corona Berkin, Mario Rufer y Rosalva Aída Hernández Castillo. Estos autores, al plantearse una perspectiva epistémica desde la filosofía política configurando al pensamiento descolonizador, bordean de forma fronteriza en imbricaciones constantes, recurriendo para ello, al pensamiento de diferentes autores que abarcan tres temporalidades en el problema filosofico, politico descolonizador: el momento propiamente postcolonial contenido en la obra de Frantz Fanon (2010)[28]; el trabajo desarrollado frente al colonialismo y las propuestas y construcciones en teoría social latinoamericana, a partir de Fals-Borda; y las actuales contribuciones desde las voces del continente africano, a traves de trabajos recientes de autores como Achille Mbembé (2011 y 2016)[29].

4.3. Buen Vivir-comunalidad-pluralismo epistémico/pluriversos

Debemos concebir las concepciones de Buen Vivir/ Vivir Bien (Huanacuni, 2010)[30] y de Comunalidad (Martínez-Luna, 2010)[31] como acontecimientos políticos que irrumpen a partir de conceptuaciones y principios filosófico-políticos, generando una serie de grietas en las formas de pensamiento moderno, a partir de los principios de potencia (voluntad), de horizonte utópico, de transversalidad del "despliegue de saberes y conocimientos vitales". Por lo que Comunalidad y Buen Vivir como contornos epistémicos y perspectivas conducen "no sólo a potencialidad utópica", sino a procesos de resistencia creativa, de producción de nuevos sentidos. Estas perspectivas epistémico políticas producen acciones en el presente, producto de memorias actuantes frente a las políticas homogenizantes, cuestionándolas en su núcleo duro de acción, basado en dos pilares centrales: "desarrollo y progreso" proyecto civilizatorio de la modernidad, (Gudynas, 2014)[32].

Simón Bolívar/Ecuador-Estados Unidos) Catherine Walsh, (Colombia-Universidad Javeriana) Eduardo Restrepo, (Argentina) Zulma Palermo, (Universidad de Binghamton en Nueva York-Argentina) María Lugones, (Universidad de California) Freya Schiwy y (Colombia-Universidad del Cauca) Axel Alejandro Rojas.

25 WALSH, C. (2010). "Estudios (inter)culturales en clave de-colonial", Tabula Rasa, N°. 12, pp. 209-227.

26 CASTRO-GÓMEZ, S. y Grosfoguel, R. (Comp.). (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Ecuador: Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

27 MEDINA-MELGAREJO, P. (Coord.). (2015). Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. Juan Pablo Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas A. C., México.

28 FANON, F. (2010). Piel negra, máscaras blancas. Ediciones Akal.Madrid, España.

29 Véase: MBEMBÉ, A. (2011). Necropolítica -seguido de- Sobre el gobierno privado indirecto. Editorial Melusina, España. MBEMBÉ, A. (2016). Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo. Futuro Anterior, Buenos Aires, Argentina.

30 HUANACUNI, F. (2010). Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas–CAOI. Lima Perú.

31 MARTÍNEZ LUNA, J. (2010). Eso que llaman comunalidad. CONACULTA, México

32 GUDYNAS EDUARDO (2014). El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa, en Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad. Gian Carlo Delgado Ramos (coordinador). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 61-93.

De tal suerte que apuntamos horizontes, al interrogarnos sobre el vínculo educativo y la acción de Otras vías, Otras rutas pedagógicas, en donde el Buen Vivir y Comunalidad como perspectivas onto-epistémicas indígena, nos permite repensar el espacio de la insumisión de memorias y de utopías posibles como ejercicios descolonizadores.

La construcción de un pensamiento propio, un pensamiento emancipatorio, un pensamiento crítico del poder y la colonialidad, requiere desplazamientos y rupturas epistemológicas radicales. En este sentido, "la crítica a la episteme moderna y la transición a una episteme de-colonial y pluralista en un nuevo horizonte civilizatorio son tareas indispensables"[33]. La relación entre epistemologías radicales (por su profundidad) y descolonización, por su condición de posibilidad histórica de gestación y emergencia en la siembra y cosecha de semillas-posibilidades de los conocimientos y saberes formativos comunales imprescindibles, en los procesos de crear nuevas formas de pensamiento, no sólo de resistencia, sino de emergencia y (re)-existencia. "El razonamiento *comunalitario* no es binario, es integral, articulador y vivencial. La *comunalidad* es un proceso racional de vida entendida en la realización del respeto, el trabajo y la reciprocidad"[34].

4.4. El campo emergente descolonizador de otras maneras de pensar: de las otras educaciones

Para comprender el contexto filosófico político, social y educativo contemporáneo en América Latina se requiere, como señala Restrepo "teorizar lo político y politizar lo teórico"[35], cuestión que implica el ejercicio de una doble acción epistémica, en momentos entrelazados y concurrentes, con el fin de ampliar las miradas y los sentidos, "repensar el presente y sus desafíos en términos sociopolíticos y de horizonte, producto de un ejercicio epistémico de larga trayectoria, frente a las transformaciones en nuestra América"[36]; a partir de una búsqueda de cambio profundo en la filosofía política para gestar cambios civilizatorios; los cuales requieren de la crítica al paradigma antropocéntrico, y sus configuraciones hacia una concepción naturo-céntrica del propio mundo social. Cabe señalar que estas perspectivas epistémicas y pedagógicas descolonizadoras, resultan actuantes en el tiempo presente de nuestro continente, han sido y son experimentadas, comprendidas en diálogo y en prácticas de co-construcción, producto de la acción política de nuevas propuestas de formación, en donde una constante resulta el propio movimiento y pensamiento descolonizador, de ahí que apuntamos ciertos ejes epistémico-sociales, en cuanto al perfil de estas nuevas epistemologías, pensadas , también como horizontes y como retos epistémicos.

Como perfil y como inflexión epistémica (Restrepo y Rojas, 2010)[37], las herramientas que nos proporciona, no sólo permiten renovar, sino reinventar a las propias ideas de la filosofía política y de la praxis social de modos de vida, de educación, de salud, de corporalidad, simplemente reconociendo la terrible situación del capitalismo pandémico experimentada, en la actualidad. En tanto que logra una crítica profunda de la modernidad como soporte del sistema mundo y sus formas coloniales, lo que produce la discusión sobre la historia y las disciplinas cuya narrativa compromete a la lectura del pasado y, a las geopolíticas actuantes, no sólo eurocéntricas, sino en polos de acción que condicionan al ser, al hacer, al pensar, al habitar. Por tanto, se cuestiona a las ciencias sociales, a las formas de reproducción del pensamiento colonial a través de una triple configuración de las ideas de raza y racialización, de la condición patriarcal y, las distintas formas de capitalismo-explotación, las cuales establecen matrices de pensamiento a través de políticas geo-corporales y de conocimiento, que se apoderan para su reproducción de instituciones como las universidades.

Pensado este movimiento y perspectiva epistémica descolonizadora, ya sea como "inflexión", como opción decolonial, o como epistemologías del sur, las distintas vertientes de este horizonte epistémico, convergen en la necesidad de gestar paradigmas de frontera-fronterizos, de trabajar frontalmente con la idea

---

33 PRADA ALCOREZA, R. (2013). "Ensayo: epistemología, pluralismo y descolonización". La línea de juego. Revista digital. p. 94.
34 MARTÍNEZ-LUNA: 2010.
35 RESTREPO, E. (2010). "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones". En N. Richard. (Comp.), En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas (pp. 107-119). Santiago de Chile, Chile: Universidad ARCIS; Argentina: CLACSO.
36 MEJÍA, M. R. (2020). "Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América". Tomo III. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
37 RESTREPO, E. –ROJAS A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Cauca, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.

de "otredad radical e histórica", de buscar romper las dicotomías y sus fórmulas de pensamiento, de criticar al esencialismo, pero paradójicamente al des-esencializar se ubican políticas de lugar, se localizan y deslocalizan discursos, y se ejercen sociologías de las ausencias y de las emergencias, para poder efectuar traducciones, o invenciones, diálogos interculturales críticos y descolonizadores, construyendo convergencias, reconociéndolas como fracturas, heridas y grietas neocoloniales, sobre las cuales se trabaja para producir, unas otras, muy otras maneras de pensar, lo que nos conduce a otras educaciones y a otras pedagogías, que reconocen las necesidades de emancipación y conflicto cognitivo, "en su dimensión política e histórica, inscritas en las demandas de los movimientos sociales, lo que genera y produce pedagógicamente aperturas descolonizadoras a partir de otras formas de lo político, por tanto de lo epistémico"[38].

5. RESONANCIAS ENTRE EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-EDUCATIVO PROPIO LATINOAMERICANO. INFLEXIÓN DESCOLONIZADORA

Las condiciones del trabajo educativo y pedagógico en América Latina se encuentran constantemente atravesadas por umbrales críticos, producto de múltiples contradicciones, por distintas heridas coloniales, en donde:

> (...) a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad —económicos, políticos y culturales— que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas"[39].

En este sentido, otra inflexión, producto tanto de las heridas coloniales, entre ellas la desigualdad social y educativa de pueblos originarios y afroamericanos que han producido marcas y prácticas de dominio educativo y económico, como de la acción de otras cronologías, las de memoria disidentes, a partir de 1992, con la conmemoración de los 500 años de colonización y posteriormente las celebraciones en todo el continente de lo que fue nombrado como "Bicentenario" (2010 con sus variaciones cronológicas por países), las reiteradas peticiones de justicia social y, por tanto, educativa, es que se ponen en marcha diversos procesos y propuestas pedagógicas fundantes, basadas en el reconocimiento de la descolonización del ser, del saber, de la operación de las alteridades históricas y de las identidades políticas, a través de las nociones de "la Nación y sus Otros"[40].

Se abre así el horizonte de la crítica de la diversidad de epistemes y de conocimientos, de prácticas y subversiones frente a la opresión, lo que ha gestado diversos movimientos sociales, los cuales a partir de los años noventa del siglo pasado tienen como actores centrales a los pueblos originarios y afroamericanos, reconociendo a los grandes sectores minorizados, como serían los movimientos feministas y de la diversidad, cuya presencia pone en cuestión los fines de universalidad, ya no sólo eurocéntrica, sino también de las formaciones ideológico-capitalistas de los mercados económicos de Estados Unidos y China. Es desde el cuestionamiento sobre lo universal, es a partir del reconocimiento de las heridas coloniales que emergen las epistemes Otras, desde historia Otras y a partir de unas geografías Otras.

En este sentido, convergen distintas tradiciones de pensamiento latinoamericano, desde una educación y pedagogías críticas, las cuales se entrelazan con la fuerte práctica consolidada en el continente, hasta una educación popular, concurrencias que se definen a partir de la idea de emancipación, liberación frente a la opresión, la educación y la pedagogía, y los espacios escolares concebidos como lugares de reproducción, de resistencia, pero fundamentalmente de una resistencia de transformación.

38 SANTOS B. de S. (2009). Una Epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
39 SANTOS: 2011, p. 16.
40 SEGATO, R. L. (2007). "Identidades políticas / alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global", en: Segato, R. L. La nación y sus otros. Prometeo, Buenos Aires.

Las múltiples epistemes que se han gestado desde vertientes críticas de otras latitudes, como Europa (Inglaterra), o bien, en la India, con una lectura crítica de los "estudios poscoloniales"[41] y de subalternidad, y la construcción de una consciencia crítica a partir de pensadores en África; tienen distintas formas de resonancia y relectura crítica en América Latina, recordemos con esto a Mariátegui: "Ni calco, ni copia". Es así que, en nuestro contexto latinoamericano de forma insistente y persistente, se desarrollan distintas voces críticas a la modernidad y sus formas impuestas para nuestro continente, de ahí que se gesta y desarrollan hasta el presente la filosofía y la teología de la liberación, vertientes críticas de la psicología social, la Pedagogía del Oprimido, diferentes pedagogías construidas con las intenciones de emancipación.

En otras palabras, la investigación educativa y pedagógica vista desde las articulaciones entre los supuestos descolonizadores, simbolizan la necesidad, no sólo de politizar la teoría, sino de implicar y asumir la acción política de construir Paradigmas Metodológicos Otros, para gestar Educaciones y Pedagogías Otras. Por lo que emergen propuestas de diálogo y en diálogos horizontales (Kaltmeier y Corona, 2012)[42], metodologías participativas y críticas, para las cuales no sólo basta reconocer la diversidad sino la necesidad de romper con las injusticias cognitivas producto del colonialismo imperante.

El encuentro y las relaciones establecidas entre el pensamiento descolonizador y las concepciones de las perspectivas interculturales críticas posibilitan la intervención activa de las voces sociales que demandan sus derechos a nombrar el mundo a partir de una postura naturo-céntrica, frente al antropocentrismo reinante. Así, la intención de develar y contra-restar los efectos del colonialismo interno y de la colonialidad, que produce las bases epistémicas de las prácticas de conocimiento subalternizando de los actores producentes de otros conocimientos, por lo que sus propios conocimientos se subalternizan. Es mediante esta apertura en las formas de enunciar (nombrar y significar el mundo) que se argumentan las demandas y se factualizan, a través de la acciones y prácticas, en este caso educativas y pedagógicas, en donde los planes de vida de las sociedades afro y amerindias se traducen en planes educativos y sociales que lleva a la producción de conocimientos.

Por tanto, los fundamentos epistémicos y teóricos de las ciencias sociales, y de la educación y la pedagogía, en su conjunto, se ven cuestionados, pero al mismo tiempo se transforman para ser parte de estas búsquedas y construcciones necesarias y urgentes para nuestro continente, de ahí la pertinencia de textos como *Indisciplinar las ciencias sociales* (Walsh, Schiwy, Castro-Gómez), centrales en esta reconfiguración de la ciencia y sus matrices de pensamiento.

5.1. Descolonizar: nuevas formas de investigar para intervenir y transformar

Las convergencias entre el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano y las inflexiones del pensamiento descolonizador se expresa en la condensación de un espacio muy importante, nutrido no solamente de las visiones teóricas, sino de importantes formas de intervención y construcción pedagógicas, las cuales, tanto al co-producirlas en diálogo con los actores sociales implicados, como al sistematizarlas también en una coautoría permanente, han generado nuevas formas de producción de alter-nativas y propuestas curriculares, formativas, nuevos formatos de investigación dialogante, que intentan rebasar los supuestos de la Investigación Acción Participante (IAP), trascendiéndola en una diversidad de prácticas de producción de conocimientos, definidas por una nueva vertiente, la "Investigación Militante"[43].

Para poder dibujar un campo posible de intervención e investigación descolonizadora en educación, pedagogía e investigación, señalaremos varias experiencias a manera de inventario, de recuento reflexivo, a partir de otras obras escritas (Medina y Baronnet: 2013)[44] (Medina: 2015 y 2019), en favor de estos horizontes

---

41 Consulte: MEZZADRA, S. (2008). "Introducción", en S. Mezzadra (comp.), Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales, Editores Traficantes de Sueños, Madrid, España. pp. 15-32.

42 CORONA BERKIN, S. y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Gedisa, Barcelona.

43 MICHI A. (2019). "Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante", en Medina-Melgarejo, P. (Coord.) (2019). Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevios caminos en investigación. Xalapa, Veracruz: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana, pp. 72-89.

44 MEDINA-MELGAREJO, P. y Baronnet, B. (2013). "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las

descolonizadores en educación e investigación, que hemos definido como núcleos de acción, como dimensiones que gestan territorios de intervención pedagógica que construyen verdaderas formas de "hacer surcos, sembrar y cosechar los frutos de nuevas experiencias", nutridas de memorias e historia, de ahí que hablemos de distintos núcleos-territorios de producción y aporte (Velazco, Medina, Baronnet: 2020)[45].

*Experiencias formativas y construcción de espacios***.** Resultan fundamentales las experiencias de organizaciones indígenas, de profesores y profesionales en el campo educativo, antropológico e histórico de países como Colombia, Argentina, Ecuador y Bolivia. Estas perspectivas, se van entretejiendo con nuevas formas de trabajo pedagógico, con experiencias de investigación ligadas a la intervención, como serían los equipos académicos de Argentina, de la Universidad Nacional de Comahue y del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en vínculo con CLACSO, con sede en este mismo país. Las experiencias, entre otras, la de la Universidad de Antioquía, Colombia, que desarrolla la propuesta formativa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra; la del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización creada en 1971, cuya trayectoria ha sido relevante en su articulación crítica a través de los llamados Planes de Vida, como eje fundamental en donde la educación articula proyectos de transformación político-social para esta organización indígena; efectivamente han sustentado sus programas formativos desde la educación básica e inciden, en la educación superior.

Perfiles de una nueva investigación. En cuanto a la construcción y los aportes en investigaciones en torno a diferentes procesos, como es el caso del problema colonial del racismo y la racialización, los movimientos afrocolombianos han gestado el espacio de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con miras a realizar procesos de investigación que gesten propuestas de acción directa frente a lo que han denominado como "racismo epistémico escolar" por lo que se impulsa una nueva visión crítica para generar otras historias, las cuales han sido subalternizadas o negadas, y a través de esos complejos caminos comprender las colonialidades como actos y forma de estar, de sentir, de hacer desde las luchas afrodescendientes en el continiente y sus narrativas[46]. En México encontramos los trabajos de Bruno Baronnet y Saúl Velasco (2016)[47].

A partir de la construcción narrativa de otras voces, se han sustentado líneas de trabajos cuyos aportes han sido relevantes, por una parte, el feminismo descolonizador ha brindado interesantes trabajos (Hernández Castillo); por otra, encontramos el desarrollo de investigaciones con infancias en América Latina y México. El aporte de Brasil, en particular, a través de Jader Lopes y Marisol Barenco, se centra en las narrativas y autorías infantiles, recreando a Vigostsky y a Bajtin, con la apertura del campo sobre "Geografías de las Infancias".

Estas experiencias han sido el resultado de la investigación en el campo educativo —y otras más que lamentablemente por el espacio no es posible señalar—, las cuales han desarrollado diferentes niveles argumentativos, sustentados en su complejidad sobre tres preceptos: a) la idea de Horizontalidad (Kaltmeier y Corona: 2012), b) la concepción de interseccionalidad (Grosfoguel, 2011, 2016)[48], y c) la concepción de sociología de las emergencias a partir de la idea de una "Epistemología del Sur" (Santos, 2009). Es necesario reconocer en este punto el texto de Linda Tuhiwai Smith (2016): *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas.*[49]

---

pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia", en Bertely M., Dietz G. Díaz M., Estado del Conocimiento, Á. 12. Multiculturalismo y Educación, COMIE.

45 VELASCO, S., Medina-Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2020). "Movimientos indígenas, educación y autonomía", en: Olivier, G. (coord.). Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México, volumen 1. UPN Ajusco, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, México. pp. 199-238.

46 Se podrán encontrar los trabajos sobre movimiento afrocolombiano y rutas narrativas de E. Castillo, J. Caicedo y G. Feijoo, en: P. Medina (2015, 2019)

47 VELASCO, S. y Baronnet, B. (2016). "Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida", Diálogos sobre Educación. Año: 7, N°. 13, Julio-diciembre, Universidad de Guadalajara, México.

48 GROSFOGUEL, R. (2016). "Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»", Tabula Rasa, n° 24), enero-junio, University of California, Berkeley, pp.123-143.; GROSFOGUEL, R. (2011). "Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales". Tabula Rasa. Bogotá, Colombia. No.14, enero-junio, pp. 341-355.

49 GROSFOGUEL, R. (2016). "Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»", Tabula Rasa, n° 24), enero-junio, University of California, Berkeley, pp.123-143.

*Movimientos pedagógicos***.** Tanto las organizaciones indígenas y afroamericanas, como las y los docentes "insumisos", críticos y políticamente activos, han recorrido rutas diversas, persistiendo en la educación popular y las enseñanza freirianas, pasando por la teoría y pedagogía críticas, centrados en la emancipación social a través de la educación, en donde organizaciones docentes de larga trayectoria, como la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en Colombia, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en México, o la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en Argentina, se encuentran en momentos de relectura y comprensión, o simplemente de encuentro y espejo de sus luchas con las perspectivas descolonizadoras en educación. Por consiguiente, gestan propuestas muy interesantes de "desaprendizaje y desobediencia epistémica y configuran propuestas como: la comunalidad educativa" (Martínez-Luna, 2010) o bien las Geopedagogías de La Paz, los géneros y la diversidad cultural (Mejía: 2020). Los trabajos de estos autores todavía requieren ser comprendidos a la luz de otras experiencias y procesos, como es el caso de la frutífera producción de Catherine Walsh (2013, 2017), a partir de las ideas sobre "Pedagogías Decoloniales"[50].

6. ¿QUÉ HACEMOS? NARRAR LA EXPERIENCIA DEL INTENTO POR ESTUDIAR EL PENSAMIENTO DESCOLONIZADOR EN AMÉRICA LATINA: CONFLICTOS EPISTÉMICOS, RUPTURAS E IM/POSIBILIDADES

Las discusiones expresadas en el presente texto se ponen en práctica a través de propuestas pedagógicas en el interior de distintos programas de formación en pedagogía y educación. Señalamos las siguientes interrogantes buscando cómo abordar el eje fundamental de nuestra reflexión: ¿Cómo inciden estos procesos en los estudiantes como sujetos interactuantes? ¿Cómo convocarlos a transitar del qué al cómo para descolonizar a la investigación y la pedagogía? Describir experiencias de formación para analizar y comprender la perspectiva epistémica decolonial y des/colonizadora y de las Epistemologías del Sur, en cuanto a sus avances hacia una pedagogía y educación propias desde nuestro continente (Sur-Sur), requiere de un constante debate entre los campos educativos, repensar nuestras prácticas como investigadores, docentes y estudiantes, potenciar otras formas de pensar y comprender las realidades sociales y educativas, reconocer y brindar nuevos retos, propuestas y alternativas que potencialicen otras manera de investigar.

En este tenor, describir las experiencias de formación exige un ir y venir en las maneras de dialogar con la trayectoria profesional y formativa de cada uno de los colectivos o grupos, así como la recepción e interpretación de sus referentes teóricos-metodológicos. Para fines de este artículo, abordaremos la experiencia del seminario "De Freire a las pedagogías contemporáneas en América Latina (Sur-Sur). Retos para descolonizar a la pedagogía y la investigación", y la cátedra "Horizontes epistémicos descolonizadores en pedagogía, educación e investigación. Teoría pedagógica contemporánea en América Latina", impartida a los estudiantes de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La riqueza de estas experiencias recae en los perfiles profesionales de los estudiantes, quienes dialogan con diversas disciplinas como antropólogos, sociólogos, pedagogos y profesionales indígenas.

En el seminario referido se plantean tres ejes analíticos: el primero, reconocer los avances y debates contemporáneos en la teoría social y en la investigación en América Latina. ; el segundo, propiciar un descentramiento de las perspectivas pedagógicas dominantes mediadas por las reformas educativas de las tres últimas décadas, para analizar y comprender la perspectiva epistémica decolonial y des/colonizadora y de las Epistemologías del Sur, en cuanto a sus avances hacia una pedagogía y educación propias desde nuestro continente (Sur-Sur); y el tercer eje, reflexionar desde una comprensión crítica la historicidad de la Teoría Pedagógica Contemporánea en el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza

---

GROSFOGUEL, R. (2011). "Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales". Tabula Rasa. Bogotá – Colombia. No.14, enero-junio, pp. 341-355.

[50] WALSH, C. (2017). Pedagogias Decoloniales. Practicas insurgentes de resisitie, re existir y revivir (Vol. 2). Quito: Abya Yala.; Walsh, C. (Ed.). (2013). Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

emancipadora y descolonizadora, activando formas de pensamiento crítico que posibiliten Otras pedagogías y Otras maneras de investigar.

Existen diversas dificultades al plantear estas discusiones en el campo educativo y pedagógico, debido principalmente a la tradición de recurrir a los recetarios de estrategias investigativas, a las teorías clásicas dominantes y a las repeticiones de propuestas innovadoras recomendadas por organismos internacionales. El peligro que corre la perspectiva descolonizadora es caer en un tema de moda y no de emergencia ante las situaciones del desarrollo autodestructor; necesitamos descolonizar nuestros pensamientos y nuestras maneras de conocer las otras realidades, de provocar la emergencia de propuestas pedagógicas alternativas que permitan establecer puentes de diálogos, vincular y articular las problemáticas educativas desde las demandas de los actores sociales. Para lograrlo, es necesario repensar de qué manera se están formando las nuevas generaciones de docentes e investigadores.

El seminario y cátedra en cuestión tiene una organización rigurosa, seria y comprometida, en ella se abordan las siguientes temáticas: *Epistemología y Política: Politizar la teoría-teorizar lo político; Colonial-colonialismo, al periodo poscolonial-poscolonialismo, y descolonial-descolonizar; Críticas a la modernidad; autoras/es del pensamiento descolonizador en Teoría Social; Retos epistémicos descolonizadores en Educación, Pedagogía e Investigación*, con el acompañamiento de investigadores latinoamericanos expertos, como María José Vázquez, Marco Raúl Mejía, Patricia Medina Melgarejo. Para muchos estudiantes, estos temas resultan puntos de partida, aunque por su complejidad, expresan que: "es un primer acercamiento a estos temas", "había escuchado, pero no profundizado", "creo que son contenidos muy interesantes y complejos", "jamás había escuchado de estos autores". Durante la formación de los estudiantes, reconocen que muy pocos seminarios abordan estos contenidos, otros afirman que han caminado por estas rutas epistemológicas pero que su abordaje requiere de una mayor profundización.

En las voces de los estudiantes que han cursado el seminario en dos o más periodos podemos reconocer un nuevo giro, una etapa de descubrimiento epistemológico que les permite seguir dialogando y abriendo caminos para descolonizar sus pensamientos, sus acciones, sus formaciones y sus maneras de investigar. Proponen regresar al origen de sus historias de vida para comprender los procesos históricos que develan actos de despojo, desplazamiento forzoso, esclavismo, negación de la identidad, rechazo, discriminación y migración, que han sido invisibilizados en sus historias familiares. Por otro lado, señalan las implicaciones de nacer en un contexto colonizado en donde opera el sistema capitalista voraz, en donde todos se tienen que adaptar a los sistemas dominantes; manifiestan que, por esta razón, la educación, los derechos, el agua, el territorio, cuerpo, género, trabajo, salud, se encuentran controlados por el sistema capitalista, bajo esquemas fundados en la competencia con los demás, en la depredación de los recursos, el consumismo, el éxito, etcétera. ¿Quién necesita descolonizarse? Es un cuestionamiento que invita a la reflexión al inicio, desarrollo y conclusión de la cátedra-seminario. Presentamos a continuación algunos diálogos de los estudiantes:

> Es un cuestionamiento complejo, nací en un contexto colonizado, labrado por el consumismo, la deshumanización, la destrucción del hombre por el hombre, un mundo interpretado por las culturas dominantes, donde todo está nombrado. Los y las hermanas indígenas seguimos luchando para descolonizarnos, luchando con el monstruo llamado capitalismo, que por muchos años nos ha perseguido para despojarnos de nuestros territorios, de nuestras semillas, de nuestros símbolos, de nuestra música, de nuestra medicina, de nuestra educación propia, de nuestra riqueza, además, ha generado tecnologías, políticas, instituciones… para hacernos creer que somos parte de su proyecto autodestructivo, es aquí donde digo que estoy colonizado en el sentido de que la historia y el contexto me hace ser colonizado y colonizador a la vez, al aceptar las injusticias (RSL: 2020).
>
> Todos vivimos los efectos poscoloniales de un quiebre que no hizo más que "legitimar" un sistema capitalista, patriarcal y colonial opresor. Todos nacimos y crecemos como sujetos colonizados. Somos producto de una epistemología colonizadora que reconoce al Norte como la fuente de ciencia, desarrollo y éxito de cajón. Soy agente perpetrador a través de mi labor de docente, pedagoga y pensadora que ha sido colonizada y no se reconocía como tal. Mi educación y formación han sido completamente eurocentristas y se me ha medido como sujeto útil, productor y eficiente en marcos capitalista, patriarcales y colonialistas. Nací para producir riqueza, competir, llegar al éxito capital y

> morir orgullosa de eso (MCM: 2020).
>
> Es una condición para cambiar de paradigma dominante, se hace necesario que inicie un proceso descolonizador urgente, ante la emergencia que convoca la crisis planetaria en todo orden: de gobierno, ambiental, humana, educativa, social… nos convoca la emergencia que enfrentamos en términos de toda índole, hoy más que nunca el mundo enfrenta una pandemia de la que no tenemos certeza de casi nada, se hace urgente que cada humano reflexione sobre estos procesos coloniales que nos tienen sometidos a prácticas depredadoras. Incluso los que ejercen dominio colonial están atrapados en sus propias dificultades, se escapa de sus manos la posibilidad de controlar lo que se ha salido de control: la violencia, el desgaste y devastación ambiental, que, si no la frenamos, ningún humano podrá vivir, la crisis alimentaria, la de salud, educación, etcétera (PTA: 2020).
>
> Remite a ese *yo* que necesita esa historia, un sentido de pertenencia, recuperar la historia, recuperar un río… en donde la abuela materna, nacida de indígena ya fallecida, aún espera que sus enseñanzas no mueran con ella. Y la abuela paterna nacida de mestizo, nunca indígena, aún viva, sea absuelta y perdonada por Dios. Los procesos coloniales están inmersos en la historia familiar, en el territorio, en las prácticas familiares. Yo necesito la comprensión, la recuperación histórica del pasado, recuperar sentidos, lugar de pertenencia, reconstruir un presente. Yo en relación con la familia, necesitamos comprender la colonización, la colonialidad y el colonialismo desde el proceso mismo de configuración familiar y acciones que resultan herencias coloniales (RVS: 2020).

Para descolonizar a la pedagogía y la investigación, los estudiantes parten de sus experiencias formativas y de docencia, se reconocen como sujetos colonizados, sitúan realidades concretas de sus contextos, espacios, necesidades y tiempo, demandan otra manera de investigar, otra formación, otra docencia que les permita accionar y generar propuestas que emerjan de las voces y necesidades de los actores sociales. Para caminar en esta ruta de la descolonización de la pedagogía y la investigación sugieren:

> (…) tener la capacidad de establecer nuevas formas de relacionarnos a través de diversos espacios que se comparten en este proceso de des-colonización, iniciando con el proceso educativo, en donde las instituciones siguen marcadas por claras posiciones de legitimación de los conocimientos que nos enseñan, dejando a un lado nuestra labor como sujetos críticos reflexivos, "que incluya la recuperación y reconstrucción de la memoria colectiva y el conocimiento colectivo" (García: 2003b y León: 2003) (IFRLB: 2020).
>
> El reto de construir un sujeto colectivo que pueda acercarse a otras formas de construcción de conocimiento, tener la capacidad reflexiva y crítica que permita configurar nuevas opciones de vida, debe estar marcado por un trabajo conjunto entre los actores de diversas comunidades e instituciones, la elaboración de nuevas estrategias educativas necesarias para el desarrollo comunitario, local o global, tal y como lo establece Castro-Gómez (2000, p. 83) (IFRLB: 2020).
>
> Reconocer otras pedagogías, reconocer que existen otras formas de enseñar y de aprender. No todo requiere de lápiz y papel (…) La educación no se reduce al espacio escolar y áulico. Se debe educar y aprender de la tierra, de los abuelos, de los ciclos lunares y solares. Debatir con las formas de investigación legitimadas por la academia. Buscar la colaboración de las personas. Proponer otras formas de investigación que eviten en la medida posible extractivismo hacia los investigados. Ejercer la investigación militante (MADJ: 2020).
>
> Primero, el conocimiento y consciencia de que la educación también tiene pautas colonizadoras, ejercicios de dominación y reproducción. Posteriormente, tener tomadores de decisiones que estén dispuestos a cambiarlo, el ejemplo revisado de Bolivia nos lleva a pensar que es posible una verdadera praxis liberadora, esquemas como los que intentó llevar a cabo Paulo Freire deben replicarse y, finalmente, que las prácticas cotidianas de quienes empezamos a ser conscientes de que somos colonizados y en ocasiones reproductores de esto, se presenten como alternativas, con creatividad, con posibilidad de marcar pautas de diferenciación de lo colonial (PTA: 2020).
>
> Es necesario tomar a la memoria colectiva como punto de acción y enunciación para un bien común, necesitamos reflexionar el hacer y el pensar para mirar como un horizonte lo que se investiga, mas

no como una respuesta acabada, al contrario, como un aporte necesario para los planteamientos que van surgiendo como una problemática generada a causa de la modernidad, la cual se ha infiltrado en nuestras prácticas cotidianas como la única verdad existente (XML: 2020).

Estas voces situadas en espacios formativos y de diálogo constate confirman que debemos descolonizarnos para construir otras maneras de investigar, otras formaciones y otras pedagogías. Sin embargo, la recepcion de la epistemología descolonizadora en las instituciones educativas, se limitan al enfrentarse a los paradigmas teóricos-metodológicos dominantes, esto se réplica en los modelos pedagógicos, en las prácticas educativas, reformas, innovaciones curriculares y en nuestras maneras de ser-estar colonizados. Esto, en consecuencia se desvincula cuando reproducimos prácticas estandarizadas, competitivas y meritocráticas. Los retos que presentamos se asumen a partir de la capacidad de construir caminos compartidos, que nos permitan descolonizar-nos, para ello, se invita regresar al origen, a la memoria histórica, al suelo que pisamos, para construir colectivamente nuestras vidas, nuestra educación, es decir, a la investigación, a la formación y a la pedagogía como formas de humanización y esperanza.

CONCLUSIONES. REFLEXIONES FINALES: RETOS EPISTÉMICOS PARA DESCOLONIZAR A LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

A lo largo de este trabajo intentamos responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué necesitamos des/colonizarnos a partir de un pensamiento Otro, y otras maneras de producción de conocimientos Otros? ¿Requerimos un pensamiento diferente a las alternativas de las ciencias sociales y en el campo de la pedagogía y la educación? Pensamos que el presente texto posibilita el recuento y la comprensión a través de la historicidad de las trayectorias de la diversidad de discursos circulantes en el presente, de su imbricación, es decir, sobre posiciones, pliegues, emergencias, silencios y encuentros, tanto del pensamiento en ciencias sociales y teóricos filosóficos en América Latina, como de la trama del tejido del pensamiento latinoamericano en pedagogía y educación, siempre a partir de las problemáticas de nuestra región.

Otro aspecto de sus aportes es el reconocimiento de la heterogeneidad del pensamiento en América Latina, desanudando mediante la comprensión de la producción de sus autores, de ahí que se incluyan tres vertientes, muchas veces pensadas de maneras indistintas por prácticas de lectura precisamente no analíticas ni descolonizadora: a) grupo Modernidad/Colonialidad, como comunidad argumentativa y red académica, b) la denominada "Epistemologías del Sur: Boaventura de Sousa Santos[51]" con la red de colectivos intercontinentales, c) los intelectuales que hemos definido como "Autorxs circulantes, fronterizxs".

De la misma manera, se expuso el pensamiento pedagógico latinoamericano de larga trayectoria, la pedagogía, la filosofía, la Teología de la Liberación, que posteriormente se articulan a la Teoría Crítica de la Educación. Elementos que se vinculan a la mirada política y profunda de autores como González Casanova y Quijano, que ya delineaban desde los años sesenta y setenta del siglo pasado el problema del colonialismo interno de las sociedades en América Latina. Al mismo tiempo que se establecen políticas bajo modelos interculturales, lo que abre espacio a la pedagogía crítica que busca desarrollar núcleos en el terreno de la interculturalidad. Así, estas perspectivas se suman al pensamiento descolonizador cobrando vigor en sus propuestas pedagógicas, de investigación y educación, condensando los esfuerzos por gestar núcleos fundamentales de un nuevo perfil político pedagógico en América Latina, a partir del reconocimiento critico de:

a) Otras epistemologías, de otros conocimientos de los sujetos subalternizados por el colonialismo, deshumanizados por la racialización, para de ahí construir otras historias, otros territorios y otras geografías y tecnologías para una mirada y reflexión agudas de los espacios y las corporalidades.

b) Otras racionalidades sentipensantes capaces de transformar las dicotomías excluyentes y coloniales sobre los universales, frente a los pluriversos de conocimiento y existencia, en la interseccionalidad

[51] SANTOS, B. de S. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. Epistemologías del Sur.

de los procesos en su complejidad histórico-política.

c) La necesaria lucha por transformar la racionalidad moderna antropocéntrica por otra natura/céntrica y del Buen Vivir, en las rupturas del desarrollo y progreso infinito.

d) La gestación de otras metodologías de investigación, militantes y que entrañan las preguntas a partir de la ruptura contra el extractivismo epistemico y, comprometiendose en la capacidad de dialogo y experiencia propia y del otro.

Es claro que el sistema educativo obtiene su poder de las pedagogías vinculadas al capitalismo cognitivo, tal como demuestra la experiencia de formación presentada, para romper con este dominio necesitamos regresar al origen de nuestra educación propia, una educación comunitaria que promueva la salud y vida digna para todos y cada uno. Por ello es indispensable luchar colectivamente para generar propuestas de alternativas pedagógicas que intenten reconocer los saberes propios desde la bio/eco/pedagogía, la geo/pedagogía y la pedagogía descolonizadora que entraña las búsquedas y que construye desde abajo comunalmente. Como señalan los docentes organizados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en el estado de Oaxaca, lo que se necesita hacer es*: "*Desaprender para aprender desde la filosofía de la comunalidad"[52] para caminar la palabra hacia un horizonte descolonizador...

Al comprender el distanciamiento que sufre la escuela pública y la formación universitaria frente a estas nuevas perspectivas descolonizadoras, se reflexiona sobre las relaciones coloniales entre cultura y poder, repensando los territorios educativos y escolares como espacios de disputa y de significación del mundo, por lo que esta apuesta de "otros mundos posibles" implica la capacidad de crear la objetivación material de otras relaciones sociales, a partir de nuevas espacialidades, reconociendo la imbricación con las formas de crear subjetividades y corporalidades con base en otras formas epistémicas (pluralismos epistémicos).

BIBLIOGRAFÍA

ALEMÁN, J. (2016). "Diferencia entre sujeto y subjetividad", en: J. Alemán, *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones. pp. 109-116.

BLONDEAU, O. *et a*l. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficantes de Sueños, Madrid.

CASTRO-GÓMEZ, S. y Grosfoguel, R. (Comp.). (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Ecuador: Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

CORONA BERKIN, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa, Barcelona.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE OAXACA. (2020). *Desaprender para aprender desde la filosofía de la comunalidad*. DGEPOO, México.

DUSSEL ENRIQUE. (1994). *1492 : el encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.Plural Editores, La Paz.

ESCOBAR, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima, Perú: Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

52 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE OAXACA. (2020). Desaprender para aprender desde la filosofía de la comunalidad. DGEPOO, México.

FANON, F. (2010). Piel negra, máscaras blancas. Ediciones Akal.Madrid, España.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. (1965). *La democracia en México*. México: Ediciones Era.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2006). *El colonialismo interno. [Una redefinición]*. En A. A. Borón, J. Amadeo y S. González (comps.), La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas, (pp. 409-434). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/P4C2Casanova.pdf

GROSFOGUEL, R. (2016). "Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»",Tabula Rasa, n° 24), enero-junio, University of California, Berkeley, pp.123-143.

GROSFOGUEL, R. (2011). "Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales". Tabula Rasa. Bogotá – Colombia. No.14, enero-junio, pp. 341-355.

GUDYNAS EDUARDO (2014). *El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa, en Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. Gian Carlo Delgado Ramos (coordinador). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 61-93. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf

HUANACUNI, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas–CAOI. Lima Perú.

HARVEY, D. (2004). *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf.

HORKHEIMER, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós, Barcelona.

KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado*. Paidós, Barcelona.

MARIÁTEGUI, J. C. (1928-1971). "Aniversario y Balance", en J. C. Mariátegui, *Ideología y Política*. Lima, Perú: Biblioteca Amauta.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. CONACULTA, México

MBEMBÉ, A. (2011). *Necropolítica -seguido de- Sobre el gobierno privado indirecto*. Editorial Melusina, España.

MBEMBÉ, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo. Futuro Anterior*, Buenos Aires, Argentina.

MEDINA-MELGAREJO, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Juan Pablo Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas A. C., México.

MEDINA-MELGAREJO, P. (Coord.) (2019). Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevios caminos en investigación. Xalapa, Veracruz: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. Disponible en https://www.uv.mx/bdie/general/

MEDINA-MELGAREJO, P. y Baronnet, B. (2013). "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia", en Bertely M., Dietz G. Díaz M., Estado del Conocimiento, Á. 12. Multiculturalismo y Educación, COMIE.

MEJÍA, M. R. (2020). "Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América". Tomo III. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.

MEJÍA, M. R. (2005). "Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma". *Revista Nodos y Nudos*. N°. 18., Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 4-19.

MEZZADRA, S. (2008). "Introducción", en S. Mezzadra (comp.), *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales*, Editores Traficantes de Sueños, Madrid, España. pp. 15-32.

MICHI A. (2019). "Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante", en Medina-Melgarejo, P. (Coord.) (2019). Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación. Xalapa, Veracruz: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana, pp. 72-89. Disponible en https://www.uv.mx/bdie/general/

OLIVIER G. y Tamayo, S. (2017). "Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68". Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales. N°. 97, enero-abril, pp. 232-262. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3191/319149152008

PRADA ALCOREZA, R. (2013). "Ensayo: epistemología, pluralismo y descolonización". La línea de juego. Revista digital. Disponible en https://lalineadefuego.info/2013/05/21/ensayo-epistemologia-pluralismo-y-descolonizacion-por-raul-prada-alcoreza/

QUIJANO, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina, pp. 201-246.

RESTREPO, E. (2010). "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones". En N. Richard. (Comp.), En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas (pp. 107-119). Santiago de Chile, Chile: Universidad ARCIS; Argentina: CLACSO.

RESTREPO, E. –ROJAS A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Cauca, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.

RUJAS MARTÍNEZ-NOVILLO, J. (2010). "Genealogía y Discurso. De Nietzsche a Foucault". Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 26(2), 105-119. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010240105A

SANTOS, B. de S. (2006). "De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de ambos", en S. Santos B. de, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. 1a. Ed. Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Unidad de Post Grado, Lima, Perú. pp. 35-64.

SANTOS, B. de S. (2011). "Introducción: Las Epistemologías del Sur". Barcelona, CIDB, pp. 9-22. Disponible en: https://www.cidob.org/es/articulos/monografias/iv_training_seminar_formas_otras/introduccion_las_epistemologias_del_sur

SANTOS, B. de S. (2018). *Introducción a las epistemologías del sur*. Epistemologías del Sur. Disponible en https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4

SANTOS B. de S. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

SEGATO, R. L. (2007). "Identidades políticas / alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global", en: Segato, R. L. *La nación y sus otros*. Prometeo, Buenos Aires.

TUHIWAI SMITH, L. (2016). *A descolonizar las metodologías Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM.

VELASCO, S. y Baronnet, B. (2016). "Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida", *Diálogos sobre Educación*. Año: 7, N°. 13, Julio-diciembre, Universidad de Guadalajara, México.

VELASCO, S., Medina-Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2020). "Movimientos indígenas, educación y autonomía", en: Olivier, G. (coord.). *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México*, volumen 1. UPN Ajusco, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, México. pp. 199-238.

WALSH, C. (2010). "Estudios (inter)culturales en clave de-colonial", *Tabula Rasa*, N°. 12, pp. 209-227. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892010000100013&lng=en&tlng=es.

WALSH, C. (2017). Pedagogias Decoloniales. Practicas insurgentes de resisitie, re existir y revivir (Vol. 2). Quito: Abya Yala.

Walsh, C. (Ed.). (2013). Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

ZIBECHI, R (2008). "Los movimientos sociales como espacios educativos", en: Zibechi R. *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Bajo Tierra-Sísifo Ediciones, México.

BIODATA

Patricia MEDINA MELGAREJO: Adscripción institucional: Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Doctora en Pedagogía (UNAM) y en Antropología (ENAH). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Conacyt-México. Investiga la formación de sujetos sociales desde la acción de las memorias disidentes y su incidencia en las prácticas pedagógicas descolonizadoras en educación y salud en el ámbito intercultural. Ultimo libro publicado: Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del covid-19 en México. Contacto: patymedmx@yahoo.com.mx, patriciamedinamelgarejo@gmail.com

Roberto SÁNCHEZ LINARES: Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana (UV), Maestrante en Pedagogía (UNAM). Facilitador comunalitario de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Es educador comunitario, su acción y preocupación se enfoca en los estudios con los pueblos indígenas, la formación docente, infancia e investigación educativa. Ultimo libro publicado: Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del covid-19 en México. Contacto: roberto.slinares@gmail.com

Marco Raúl MEJÍA JIMÉNEZ: Educador popular colombiano, Proyecto planeta Paz Expedicion Pedagogica Nacional, Movilizacion social por la Educacion. Doctor Honoris Causa de la Universidad Pedagogica Nacional de Colombia. Último libro: Educaciones,escuelas y Pedagogias, en la cuarta revolución industrial desde nuestraamerica.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615732
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial

Decolonizing social sciences: othersophy and do decolonial

Alexander ORTIZ OCAÑA
http://orcid.org/0000-0001-5594-9422
aortiz@unimagdalena.edu.co
Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6615732

RESUMEN

Urge configurar nuevos conocimientos sustentados en el saber del Otro, considerado inferior, y no sólo en la episteme del Logo moderno/colonial, considerado superior. Sugiero decolonizar las ciencias sociales mediante la Altersofía y el Hacer Decolonial. Asumo la Altersofía como una forma "otra" de conocer, para el desprendimiento de la epistemología moderna/colonial. Analizo el para qué de una metodología "otra". Caracterizo el hacer decolonial como proceso decolonizante, para desobedecer a la metodología de investigación USA-eurocéntrica, mediante acciones y huellas: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, que caracterizan la vocación decolonial.

Palabras clave: ciencia, colonialidad, decolonialidad, epistemología, metodología.

ABSTRACT

It is urgent to configure new knowledge based on the knowledge of the Other, considered inferior, and not only in the episteme of the modern/colonial Logo, considered superior. I suggest decolonizing the social sciences through Alterphysy and Decolonial Doing. I take Alterphysy as an "other" way of knowing, for the detachment of modern/colonial epistemology. I analyze for what one "other" methodology. I characterize decolonial doing as a decolonizing process, to disobey the USA-Eurocentric research methodology, through actions and traces: communal contemplation, alterative conversation and configurational reflection, which characterize the decolonial vocation.

Keywords: science, coloniality, decoloniality, epistemology, methodology.

Recibido: 12-10-2021 ● Aceptado: 25-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN: EXORDIO DECOLONIAL

Cada vez se suman más investigadores al proceso global de configuración de la decolonialidad holística. Al leer algunos de los trabajos de Walsh (2013, 2014), comprendo que desde hace mucho tiempo he mostrado un sentir, hacer y pensar decolonial, pero no utilizaba las categorías que subyacen el discurso decolonial y que configuran su estatuto epistémico. En uno de los cursos desarrollados en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia, introduje las nociones de currículo decolonial, didáctica e interculturalidad decoloniales. Asimismo, en mis clases cotidianas, sean de pregrado o postgrado, asumo posturas decoloniales y posicionamientos "otros", sustentados en epistemes "otras" que subyacen mis biopraxis pedagógicas decoloniales. Posteriormente, en otros seminarios que he desarrollado sobre los enfoques científicos, he puesto a dialogar la hermenéutica, la fenomenología, las teorías de sistemas, las teorías de la complejidad y la teoría crítica, con las ciencias configurativas y las ciencias decoloniales emergentes en el siglo XXI. En efecto, en las ciencias sociales del tercer milenio subyacen diversos paradigmas y enfoques que configuran las teorías, tendencias y tensiones en la actualidad:

- Paradigma Colonial (1600-Actualidad): enfoque empírico-analítico, enfoque histórico-hermenéutico, enfoque sociocrítico.
- Paradigma Emergente (1950-Actualidad): enfoque sistémico, enfoque de la complejidad, enfoque configuracional y las opciones decoloniales.

Como se aprecia, la investigación social está girando desde una perspectiva decolonial, siguiendo los pasos del giro decolonial, que ha impactado con fuerza en su sistema categorial y metodológico. De esta manera, es observable que los enfoques hermenéuticos y críticos han migrado hacia el paradigma decolonial emergente (Mignolo: 2000/2013; Quijano: 2014; Dussel: 2015). Es necesario no ignorar las urgencias que nos convocan y las emergencias que nos invitan a la resistencia epistemológica, a partir de la desobediencia epistémica. Hoy es un imperativo decolonizar las ciencias sociales. Esto solo es posible si giramos junto al giro decolonial.

Levinas (1995/2014) nos hizo desviarnos de los caminos ontológicos que trazó el movimiento fenomenológico, por cuanto nos propone apartarnos de la epistemología que privilegia la relación sujeto-objeto, y configurar una filosofía que se concentra en la relación sujeto-sujeto, es decir, entre un yo con otro yo. El pensamiento de Levinas (1995/2014) nos invita a apartarnos de la episteme europea moderna. A partir de su trabajo, su pensamiento, su acercamiento y método, su forma de interpretación y el camino de reflexión que abrió para sí, es necesario crear formas "otras" de pensar, sentir y existir, lo cual requiere la configuración de nuevos tipos de conocimientos y nuevas "ciencias" cuya estructura categorial se sustente en el saber del Otro, considerado inferior, y no sólo en la episteme del Logo moderno/colonial, considerado superior. Entonces, no se trata solo de reconfigurar y reestructurar las ciencias sociales en América Latina (Castro-Gómez: 2000) y crear un nuevo paradigma. Urge decolonizarlas.

El giro decolonial de la epistemología es de 360 grados, pero no se regresa al mismo punto desde donde se gira, sino a un punto paralelo, y se continúa avanzando desde una mirada configurativa, sistémica, compleja y holística, con reconocimiento de los demás enfoques y paradigmas existentes, pero argumentando, asumiendo y sobre todo defendiendo que también existen formas "otras" igualmente válidas, útiles y pertinentes en/desde/por/para el contexto donde se originan. Precisamente, en este artículo sugiero cómo decolonizar las ciencias sociales a través de lo que hemos denominado Altersofía (Ortiz y Arias: 2019) y Hacer Decolonial (Ortiz y Arias: 2018). Analizo el por qué y para qué una metodología "otra", así como la necesidad de transitar hacia un proceso decolonizante. Establezco la relación entre autodecolonialidad y conversar alterativo. Finalmente, caracterizo el hacer decolonial como proceso decolonizante, desarrollado mediante las acciones y huellas del contemplar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo, las cuales caracterizan la vocación decolonial.

DECOLONIZAR LA INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

El dualismo mente/conducta es nocivo para la ciencia. Los humanos no podemos actuar diferente a como pensamos, en un estado armónico y coherente de nuestra personalidad. Lo que sucede es que a veces actuamos de una manera y creemos que es diferente a como pensamos. Pero eso es imposible, porque cada vez que actuamos lo hacemos porque estamos pensando. Ser y pensar, es lo mismo. Las biopraxis humanas constituyen configuraciones tríadicas: sentir-pensar-actuar. El ser humano actúa como piensa y piensa como siente. Actuamos como pensamos y sentimos. No hay acción sin emoción. Toda actuación, toda decisión y toda razón, es emocional. Pero el proceso no es linealidad, es configuración tríadica: sentir-pensar-actuar-pensar-sentir-pensar-actuar. Pero no de manera secuencial sino configurativa, incluso oscilante, como el vuelo de las mariposas.

Esta concepción es contraria a la establecida por la tradición clásica en las universidades latinoamericanas. Cuando los docentes universitarios nos implicamos en procesos de formación de postgrado, desaprendemos, resignificamos, reconfiguramos y reaprendemos muchas cuestiones que hasta ese momento pensamos que son de una manera, pero en realidad son de otra. Por ejemplo, en la investigación no todo puede estar planeado anticipadamente, de lo contrario no es investigación.

Nosotros en ocasiones presentamos proyectos de investigación, y por la forma en que los estructuramos parecen proyectos productivos, pero no son lo mismo. Lo primero que debemos aprender en Nuestra América es a conceptualizar la investigación. ¿Qué es investigar? De ahí parte todo. Investigar no es hacer y cumplir un plan previamente fijado. Investigar es buscar, indagar, develar, desentrañar. Y para lograr eso lo importante es tener preguntas, buenas preguntas.

Lo primero que hay que cambiar en Nuestra América para mejorar la calidad de la ciencia y de la investigación, son los formatos que exigen las instituciones para planear la investigación. Son una camisa de fuerza, un corsé. Las universidades de talla mundial no investigan así. Cuando leemos cómo ellos hacen ciencia o cuando desarrollamos movilidad internacional, aprendemos mucho de los grandes talentos. Incluso un proyecto doctoral tiene mayor alcance que nuestros proyectos, y no tiene esa rigidez en los formatos.

Un proyecto de ingeniería no es igual que un proyecto de investigación social. El proceso investigativo en las ciencias sociales es hermenéutico, no es positivista, y por eso no todas las acciones investigativas tienen que estar previamente determinadas, porque son emergentes, surgen en el propio proceso de investigación. Ahora comprendo a un colega de la universidad cuando crítica a los administradores de la investigación. Esos formatos no los diseñan los investigadores, sino los administradores, y con eso entorpecen la dinámica de la investigación. Los profesores obedecemos y cumplimos las orientaciones “de arriba”, pero los afectados somos nosotros los investigadores, “los de abajo”.

Hay actividades que se deciden en el proceso, emergen según la necesidad, no se planean previamente. Todo depende del método de investigación utilizado. No existe un solo método científico. Existen decenas de enfoques y métodos de investigación. Y cada método tiene una dinámica diferente, flexibilidad, sin dogmatismo ni rigidez. Ya no estamos en la época de Galileo Galilei, que se practicaba solo un método científico, estableciéndose como universal para todas las ciencias y áreas del saber, sin tener en cuenta la realidad ontológica de cada una de ellas.

Nos han enseñado que en toda investigación se deben formular preguntas científicas y objetivos (general y específico), pero no es así. No necesariamente. La tradición investigativa universitaria nos dice que en un proyecto de investigación siempre se debe formular una pregunta problema, preguntas científicas y objetivos, sin embargo, aunque las preguntas de investigación dan cuenta del carácter heurístico del proceso y los objetivos dan cuenta de su naturaleza teleológica, ambas categorías están orientadas a lo mismo: satisfacer la duda. Por lo tanto, tiene poco sentido formular preguntas de investigación y también objetivos. Se deben formular preguntas u objetivos. Formular ambos es una tautología: problema y objetivo son lo mismo.

También nos exigen que en nuestras investigaciones debemos especificar un Marco Teórico. No necesariamente. Lo que tradicionalmente llamamos marco teórico de la investigación ni es un marco ni es teórico. No es un marco porque la investigación no debe enmarcarse, encuadrarse ni encasillarse, más bien es un referente. No es teórico porque la investigación educativa también tiene dimensiones empíricas, legales, geográficas, contextuales, históricas. Tendría más sentido configurar los Referentes Epistémicos.

Por otro lado, no necesariamente en toda investigación se debe explicitar un capítulo de Antecedentes Investigativos. Los aportes de las investigaciones precedentes y antecedentes investigativos van diluidos en todo el discurso interpretativo-comprensivo de la investigación que se está desarrollando. El estado del arte debe permear todo el constructo heurístico, teleológico, epistémico y metodológico de la investigación. Asimismo, siempre nos han dicho que existen dos paradigmas, enfoques, metodologías y tipos de investigación: cuantitativo y cualitativo. Pero esta afirmación no tiene sustento epistemológico. Hay una ruptura o punto de inflexión en la historia de la ciencia y de la epistemología, que introduce estas taxonomías sin sustrato epistemológico. Lo único que es cuantitativo o cualitativo en una investigación son los datos y la información. El ser humano observa y percibe cualidades. Lo cualitativo y lo cuantitativo son inseparables. Lo cuantitativo es inmanente a lo cualitativo. Por lo tanto, no existen ni paradigmas, ni enfoques, ni metodologías, ni tipos de investigación que podamos nombrar cualitativos o cuantitativos. Esta clasificación es una falacia. No obstante, aunque las diferencias cuali-cuanti no corresponden a cualidades y números, efectivamente presentes de forma conjunta en lo social, sino a dos tradiciones de pensamiento y acción sobre la investigación social, algunas cuestiones han sido discutidas dentro de las metodologías cualitativas, por ser necesarias a su propio enfoque (la flexibilidad, la no existencia de fases delimitadas, la no conveniencia de hipótesis, etc.)

Nos dicen que el investigador debe transformar la sociedad, que toda investigación debe estar orientada a la transformación de la sociedad. Otra falacia. El investigador no transforma la sociedad (aunque nos duela y nos cueste creerlo). Lo más que puede hacer un investigador es describirla, caracterizarla y comprenderla. El investigador sí puede y debe autotransformarse. Pero son los actores sociales quienes transforman la sociedad (aplicando los aportes del investigador). Metafóricamente: los resultados de una investigación son un mensaje que escribimos en un papel y lo ubicamos dentro de una botella cerrada que lanzamos al mar. Quien encuentre la botella, lea el mensaje y lo aplique, será quien transforme la sociedad: su entorno social más cercano.

La psicología nos ha enseñado que existen procesos humanos o psíquicos internos y procesos sociales y culturales externos. Este es un dualismo metafísico muy nocivo para la investigación social. No existen acontecimientos o procesos internos y externos al ser humano. Solo existe un mundo y una realidad lingüísticamente configurada. Aparentemente vemos, sentimos y experimentamos que hay un mundo interno y un mundo o realidad externa. En definitiva, todos los días vemos que el Sol se mueve alrededor de la tierra. Y el ser humano vivió cientos de años con esta creencia, hasta que algún día se convirtió en duda. Gracias a Da Vinci, Copérnico y Galileo hoy tenemos otra creencia. ¿Será que esta es otra falacia y debemos también cuestionarla?

Las metodologías clásicas de investigación nos enseñan que el investigador es un sujeto, que debe delimitar y acotar su objeto de estudio. Otro dualismo metafísico nocivo para la investigación educativa. No existe un sujeto de investigación ni un objeto externo y ajeno al investigador. El sujeto es inmanente al objeto. De ahí que sujeto y objeto son lo mismo. Debemos abandonar las nociones de sujeto y objeto en la investigación social. El investigador en ciencias sociales es un observador que hace distinciones y establece diferencias. Y éstas son sus propias configuraciones conceptuales comprensivas.

Nos dicen además que la investigación científica es objetiva. A esta afirmación podemos contraponerle la idea de que no existe objetividad pura en la ciencia. La objetividad se exige para obligar y manipular. Es una postura dominante, colonizadora y anti-emancipatoria. La verdad científica, si es que existe, es comunitaria y social. Toda actividad científica es subjetiva. No subscribo el subjetivismo, pero sí la subjetividad, porque es la esencia y naturaleza humana. La subjetividad es una cualidad y un atributo humano.

Nos exigen en la academia que toda investigación debe aplicar un método establecido por la tradición científica. No necesariamente. Desde una mirada universal y general podemos constatar que, en efecto, a lo largo de la historia y el devenir de la ciencia, han proliferado modelos epistémicos, paradigmas epistemológicos, enfoques científicos y métodos de investigación. Pero desde una mirada singular y particular, cuando estudiamos el proceder de los científicos, vemos que existen tantos métodos de investigación como investigadores.

Es muy común la idea de que los investigadores son teóricos y los profesionales son prácticos. Otro dualismo nocivo. No es posible desarrollar una actividad práctica sin teoría. Por otro lado, la validez de una teoría está dada en su relación con la práctica. Teoría y práctica son dos caras de una misma moneda: la vida. Una teoría sin práctica es muda, no me dice nada. Pero una práctica sin teoría es ciega, no sé a dónde me dirijo.

¿La investigación científica es racional? Siempre nos dicen que debemos controlar nuestras emociones para no contaminar el estudio con mi subjetividad. ¿Y cómo se logra eso? El ser humano está dotado de subjetividad. No somos un objeto. No podemos vivir sin subjetividad y sin emociones. El ser humano subvalora lo emocional para justificar "racionalmente" sus acciones y decisiones, que tienen un sustento emocional. La ciencia no es ajena a esta concepción. La investigación científica no es racional, es emocional. Lo racional y lo emocional no pueden separarse en la actividad investigativa. Todo argumento lógico y racional lo es porque es estético y tiene un fundamento afectivo y emocional. Investigamos lo que nos gusta. Leemos sobre temas que nos gustan. Pensamos sobre lo que nos atrae afectivamente. Escribimos sobre lo que nos gusta y nos motiva. Publicamos aquello que nos gusta. El deseo y las emociones movilizan la investigación científica y la llevan a feliz término.

Nos han dicho también que en la investigación social debo hacer un experimento para argumentar la validez de mis hallazgos. Esto es un sofisma. Los procesos humanos, psíquicos y sociales no se pueden medir, son inconmensurables, fluyen, son devenir. El único experimento epistemológicamente válido es la biopraxis, es decir, la experiencia vital, la praxis de la vida cotidiana.

¿Toda investigación debe tener confiabilidad, validez y una muestra representativa? No. La confiabilidad, la validez y la muestra representativa son una ilusión y una quimera en la investigación social. En las ciencias sociales nada es confiable, ni válido, ni representativo, porque bastaría un resultado contrario en actores no muestreados para falsar los hallazgos. Y eso es perfectamente posible, dado el carácter contingente de las acciones y el pensamiento humano.

Por otro lado, no son pocos los trabajos realizados en los que se propone decolonizar las ciencias sociales. Estas deben desprenderse de su enfoque modemo/colonial, deben romper con su propio pasado y señalar nuevas rutas (Stavenhagen: 1971). Ahora bien, urge abandonar la noción de epistemología, así como abandonamos las nociones de metodología, investigación, estrategia, método, técnicas, entrevista. Urge desengancharnos de las nociones de ciencia, paradigma y epistemología. Urge desprendernos de la epistemología. No tenemos otra alternativa. De lo contrario, seguiremos encapsulados en la modernidad/colonialidad eurocentrada y occidentalizada. Emerge así la Altersofía, no como un nuevo paradigma, sino como una opción, como una forma "otra" de conocer y amar.

ALTERSOFÍA: DESPRENDIMIENTO DE LA EPISTEMOLOGÍA MODERNA/COLONIAL

Urge/emerge la crítica al paradigma europeo modernidad/racionalidad. Este paradigma hace suyo el concepto de racionalidad, se apropia de éste, y descalifica a todos quienes no razonan así. Cualquier conocimiento que se oponga a la episteme eurocéntrica es considerado no válido, irrelevante, inferior, sesgado, parcial y poco serio. Ahora bien, no se trata de negar o rechazar esas categorías, sino de no seguirles el juego, desprendernos de ellas, no hablar en sus términos, desengancharnos de esa episteme que nos aprisiona y, configurar discursos no solo cambiando el contenido de los términos, sino además las propias nociones que configuran nuestras teorías.

Por otro lado, Aguilar (2018) considera que denominar "epistemologías del sur" a los saberes de los indígenas es obedecer al quinto dogma del eurocentrismo sobre las categorías dominantes, pues el concepto occidental de "epistemología" se universaliza europeizando las sabidurías indígenas y asumiendo que sus conocimientos son racionales. Con ello se da por hecho que la razón es universal, lo cual es en realidad otro dogma eurocéntrico. Esta autora cuestiona la epistemología del sur propuesta por Santos (2009, 2011), por cuanto parte de un Logos emancipador, mediante una irradiación imperial con bandera emancipadora que pone de manifiesto un neocolonialismo oculto. Sin embargo, esta autora propone otra epistemología, una

metaepistemología de contexto, la cual es también una epistemología, quedando atrapada en esta noción tan imperial como la noción de Logos. No necesitamos otra epistemología, no necesitamos otro pensamiento, más bien necesitamos un pensamiento "otro". Lara (2018), en su Introducción a la metaepistemología de contextos propone un nuevo paradigma en las ciencias sociales y del hombre, pero queda atrapado en las redes occidentalocéntricas, en su afán de proponer un nuevo paradigma.

Es cierto que urge decolonizar e indisciplinar las ciencias sociales, configurar un paradigma fronterizo, desde los bordes, un paradigma decolonial, pero en realidad no se trata de proponer un nuevo paradigma sino de asumir una opción diferente a la epistemología europea. En este sentido, Mignolo (2000/2013) considera que es necesaria una epistemología fronteriza que permita el desenganche. Sin embargo, ¿se necesita una epistemología decolonial o lo que necesitamos es configurar saberes "otros" y formas "otras" de conocer y amar?, ¿necesitamos configurar otra epistemología que enfrente a la epistemología moderna/colonial o necesitamos configurar una altersofía como opción para desprendernos de la metodología de la investigación y de la epistemología occidentalizada?

Necesitamos un pensamiento alterativo, no alternativo, sino alterativo, que incluya, reconozca, valore y visibilice al otro, desde un nosotros emancipado que practica la autodecolonialidad. El pensamiento alterativo se configura con/desde/por/para el otro, pero no para conformar binas, sino en el marco de la comunalidad, que es su atributo esencial. El pensamiento alterativo es ontológicamente comunal, teleológicamente decolonial y epistemológicamente situado.

El conocer es la base y cimiento del hacer. La epistemología es el sustrato y la base de la metodología de investigación moderna/colonial. Asimismo, la sabiduría y la forma de conocer del otro (altersofía) es el sustrato y la base del hacer decolonial. De ahí que, la altersofia (no la epistemología) es la base y el cimiento del hacer decolonial, por cuanto todo proceso decolonizante implica al otro y su saber, su conocimiento situado, su forma propia de pensar, sentir, conocer y aprender. Emerge así la altersofía (sustrato del Hacer Decolonial): configuración "otra" para el contemplar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo, como acciones/huellas decoloniales que median el tránsito desde la decolonialidad hacia la comunalidad, pasando por la alteridad. Una configuración de configuraciones que estimula y potencia un pensamiento alterativo como cimiento de los convivires comunales.

El ser humano es inmanente a la macroconfiguración cosmológica. Entonces, siendo así, ¿quién piensa?, ¿quién aprende?, ¿quién conoce?, ¿quién configura conocimiento?, ¿por qué, para qué y para quién lo hace? Estos interrogantes nos llevan a cuestionar y problematizar la epistemología y configurar la altersofía. Ahora bien, ¿esto significa que estamos comenzando desde el final?, ¿significa esto que forzamos el fin? No debemos entender la configuración conceptual comprensiva como un fin, sino como un medio para alcanzar el fin, un puente, un viaducto. Porque observamos, conversamos, reflexionamos y vivimos desde esas configuraciones conceptuales comprensivas. Debemos atrevernos a llamar las cosas desde lo que se va viviendo en cuanto a lo decolonial. En realidad, no existe final, cada día emergen nuevos pensares y sentires. Y cuando cambiamos los términos, y no solo el contenido de éstos, entonces iniciamos el decolonizar, el desprendimiento, el desenganche, el reconfigurar, el re-vivir. En realidad, no hay inicio ni final, es un continuo dinámico, configurativo, oscilántico, como el vuelo de las mariposas. El desmarque emerge desde el vivir. Es en/desde/por/para el vivir decolonial que aflora la configuración conceptual.

Nos decolonizamos a partir de que vemos en nuestra cotidianidad que colonizamos y así mismo nos colonizan. El decolonizar lo iniciamos desde que escogimos la decolonialidad como una opción de vida, una vocación, una actitud, un estilo, una forma "otra" de vivir. Desde que sentimos esa necesidad emprendemos el camino de soltarnos de las ataduras coloniales. Y en el vivir decolonial nos damos cuenta de que estamos atrapados en el lenguaje moderno, que también es colonial, excluyente, depredador y patriarcal. En ese sentir emerge aquello que en nuestro interior hemos sentido sin darle un nombre tal vez, pero llega el momento que se da y se concibe. Debemos darle valor al lenguaje de las culturas en las cuales nos encontramos y develarlo a la comunidad científica a través del hacer decolonial. Así lo vivimos.

Parece que el término es el inicio, pero no es así. El término es el final temporal de un proceso, pero a la vez es el inicio temporal de otro proceso. El término es una contingencia vital. Nos da vida y también nos la quita. El sustrato es el vivir, el hacer/actuar/vivir es lo único que tenemos. El lenguaje no es un sistema de signos, el lenguaje es nuestro modo único de vivir en comunalidad. Hay cosas que nunca decimos, que nunca soltamos, pero que hacen parte del convivir y cuando nos atrevemos a hacerlo nos damos cuenta del valor de la alteridad porque allí verdaderamente nos reconocemos. Definitivamente, somos en el otro, pensamos en/desde/por/para el otro, vivimos por/para/en/desde el otro. No somos sin el otro. No existe en el planeta tierra el ser humano, existimos en el planeta tierra los seres humanos, el vivir humano no es singular sino plural. Como solía decir Arendt (1971/2014): la pluralidad es la ley de la tierra.

El conocimiento se configura de manera local y situada, "la 'historia' del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un 'lugar de origen'. El conocimiento no es abstracto y deslocalizado" (Walsh: 2002, p. 7), lo cual no significa que está desconectado de las dinámicas socioculturales.

No es posible decolonizar sin una altersofía armónica y coherente, que responda a las formas otras de sentir, ser y vivir del subalterno. No se trata de configurar epistemes ni logos, éstas son nociones griegas, eurocéntricas y, por tanto, modernas/coloniales. Episteme se refiere a un conocimiento científico válido y verdadero, en cambio sofía se refiere a un conocimiento personalizado, situado, no necesariamente verdadero universalmente, pero sí verdadero y válido para el subalterno senti-pensante. La altersofía garantiza, reproduce y conserva el vivir del sujeto subalterno y es la base y cimiento teórico y praxiológico del hacer decolonial como proceso decolonizante. Ambos, la altersofía y el hacer decolonial, mediante sus tres acciones constitutivas (contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo) constituyen una diada o bina sófica (no epistémica) potenciadora del pensamiento alterativo en función de configurar convivires comunales. De esta manera, continuamos avanzando junto a Mignolo (2000/2013), no solo cambiando el contenido de los términos, sino los propios términos, e incluso rescatar algunos términos originarios (Grosfoguel: 2007).

En el vivir subyace el pensar/conocer. El lenguaje es inmanente al vivir. Vivimos en el lenguaje. En el vivir configuramos cultura mediante el lenguaje. Por eso para decolonizar el vivir hay que decolonizar el lenguaje, el conocimiento y el pensamiento. La colonialidad del poder, del saber y del ser, están transversalizadas por la colonialidad del lenguaje. No fueran posibles aquellas sin ésta. La colonialidad lingüística es una configuración tríadica que entrelaza la colonialidad del poder, del saber y del ser, mediante la violencia ideopolítica y epistémica. De ahí que, debemos desprendernos de las configuraciones conceptuales que nos colonizan, sobre todo la retórica de la modernidad, en la cual subyace la lógica de la colonialidad. De ahí la urgencia/emergencia de una gramática propia de la decolonialidad. Los términos están emergiendo en/desde/por/para nuestro vivir comunal. Emergen desde nuestro hacer decolonial.

Por otro lado, es preciso entender la raíz civilizacional del problema y la cuestión colonial (que es esencialmente teológico y racial), y tampoco podemos negar totalmente el saber occidental -pero si desprendernos de algunas categorías coloniales- pues la colonialidad no solo subyace las teorías eurocentradas sino nuestra forma de pensar y de configurar la realidad. Todas las lenguas indoeuropeas son occidentalocéntricas, obedecen a los cuatro paradigmas con que Occidente configura la realidad, por ejemplo, en las lenguas indígenas no existe el verbo Ser, no están separados de la realidad, del cosmos. Precisamente una de las primeras acciones de Europa desde 1492 fue imponernos las lenguas coloniales: español, portugués, inglés. Por eso es esencial desprendernos de las nociones coloniales como epistemología, investigación, ciencia, ontología. Sabemos que no es tan fácil, pero debemos desmarcarnos de la retórica de la modernidad. Estas acciones/huellas decoloniales forman parte del desprendimiento y desenganche de la episteme occidental/eurocéntrica/colonial, para no seguirle el juego nocivo a la retórica de la modernidad, sino apartarnos de la lógica de la colonialidad, proponiendo una gramática propia de la decolonialidad. Es decir, se trata de sentir/pensar/hacer con nuestras propias nociones y no importar categorías eurocentradas. Debemos ir más allá de la epistemología. Sabemos que no podemos desprendernos del todo: por eso nunca habrá descolonialidad, pero sí decolonialidad.

Ir más allá de la epistemología implica deconstruirla (Derrida: 1967/1998), reconfigurarla (Ortiz: 2013), e incluso destruirla (Heidegger: 1927/2012). Esto es posible mediante la altersofía: la sabiduría del otro, del subalterno, su senti-pensar, su conocimiento situado y contextualizado, que ha sido invisibilizado por la episteme occidental/moderna/eurocentrada, que es colonial/excluyente//depredadora.

No es posible negar u ocultar el epistemicidio, debemos entender que el concepto de episteme es en sí mismo epistemicida. Hay autores que usan epistemología en el mismo sentido que se usa altersofia, lo cual es un error conceptual, ya que todas las epistemes se sostienen en la negación del conocimiento del otro, al considerarlo objeto, al asumirlo como "inferior" y pretender erigirse como único conocimiento válido, superior y universal, lo cual es una falacia.

Es decir, la epistemología, tal como la conocemos, ha sido -y es- depredadora de las sofías ancestrales, originarias, tan válidas como aquellas, que se erigen universales y se autonombran verdaderas y únicas, globales. La única forma de trascender la epistemología e ir más allá de ella (configurar una meta-epistemología) es desenmascarar la episteme y el logo, y rescatar/visibilizar/valorar las sabidurías ancestrales (subalternas, colonizadas, invisibilizadas), es decir, amplificar y alzar la voz del "otro" (subalterno, colonizado). Solo lograremos desprendernos y decolonizarnos cuando el alter subalterno hable en todas las tribunas, y la academia se humille y, con humildad, reconozca, valore y asuma las sofías de ese alter colonizado, o sea, cuando la episteme moderna/colonial reconozca y respete la Sofía ancestral/originaria, y cuando la Altersofía coexista con la epistemología occidental/eurocentrada. En este sentido, ¿cómo se definiría altersofiar? Amar al otro y permitir/promover que el otro te ame. Es la acción comunal del amor, para lograr el conocer, la sabiduría, porque no hay conocimiento sin amor. Esto es la altersofía, una forma de vida que brinda oportunidades de emancipación y reconocimiento a los subalternizados, interpelando con los paradigmas establecidos dominantes, proponiendo diálogos sóficos pluriversales, sin intentar imponerse de forma dogmática, sin adoctrinamientos, ni dominación.

El argumento central de la Altersofía está filosóficamente formulado en los planteamientos de Las Casas (1942). Es decir, la altersofía exige tener en cuenta la libre voluntad del oyente para que sin coacción pueda aceptar las razones racionalmente y exponer las suyas propias. La altersofía implica contemplar al otro de manera amorosa, es decir, permitir y promover una percepción "alocéntrica", tal como lo propone Fox-Keller (2000), para recuperar la génesis emocional de la actividad estética y científica: la pulsión amorosa. Esta posición también ha sido defendida por Maturana (2003), quien define el amor como la emoción que funda lo humano, representada en la acción de aceptar al otro en la convivencia. Amar y aceptar al otro implica aprender a escuchar. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que mientras más universal se pretenda un saber, menos válido y verdadero es. Mientras más local es un saber, más verdadero es. El saber es más verdadero mientras más situado está y más se relaciona con las biopraxis humanas individuales y particulares.

Una condición necesaria para el despliegue de la altersofía es que haya igualdad entre poderes, saberes e interlocutores. La altersofía es una configuración neutral en donde se entrelazan la inmensa variedad de sofías (saberes "otros") existentes en un territorio determinado, donde lo esencial no es la "cosa en sí" sino el sentir-pensar de quien habla. La altersofía no privilegia el discurso ontológico que reifica el saber, sino que exalta la interioridad del hablante y no el ser de las cosas. Desde esta mirada, no es necesaria una "epistemología del sur" que encauce "…la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales" (Santos: 2009, p. 48). Estos conocimientos se autorrepresentan y autoconfiguran, no es necesario buscar criterios para validarlos y darles credibilidad, lo que debemos hacer es darles la palabra, reconocerlas desde su propia voz, ya que son válidos y creíbles para los pueblos mismos y han sido el fundamento de su vivir, aunque no sean reconocidos por la metodología de la investigación USA-eurocéntrica.

METODOLOGÍA "OTRA" EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Cuando hablamos de investigación, es necesario tener en cuenta desde qué posición estamos hablando, ya que podemos hablar desde el investigador o desde el investigado. No es un secreto que la noción de 'investigación' es eurocéntrica, es un concepto muy ligado a la conquista europea, nos llegó desde la invasión y saqueo de las tierras de Abya Yala en 1492. De ahí que el término investigación está ligado de manera indisociable al imperialismo y al colonialismo de Europa, y prolifera en nuestros días mediante la colonialidad epistémica y epistemológica.

No es lo mismo hablar de investigación desde la óptica del investigador y colonizador, que hablar de investigación desde la mirada del investigado y colonizado. Toda metodología de la investigación es colonizante. Todo investigador es colonizador. Desde la perspectiva del colonizado, "la palabra investigación es probablemente una de las palabras más sucias en el vocabulario del mundo indígena" (Smith: 1999/2016, p.1). La investigación fue asumida en/desde Abya Yala como un proceso deshumanizante, un conjunto de acciones colonizantes que causaron dolor y sufrimiento.

El imperialismo, el capitalismo y el colonialismo, constituyen la tríada que han configurado la investigación como mecanismo de dominio, regulación y control, mediante la creación de nociones autoritarias que devienen en argumentos para manipular, doblegar y obligar, como son los conceptos de objetividad, verdad y realidad externa. Algunos académicos e intelectuales de Occidente, personalidades eurocentradas, así como las instituciones, patrocinadas por el Estado, regulan, controlan y colonizan mediante el establecimiento de reglas formales y normas universales para gestionar la ciencia y la academia, mediante paradigmas científicos impuestos y a través de metodologías rígidas y dogmáticas, cuyo resultado es la colonialidad científica.

Son estas mismas configuraciones de colonialidad las que regulan la perspectiva convencional del mundo como un modo de subalternizar culturas. Se necesita una forma de vida que brinde oportunidades de emancipación a los subalternizados, interpelando con los paradigmas establecidos dominantes, proponiendo diálogos epistémicos pluriversales, sin intentar imponerse de forma dogmática, sin adoctrinamientos, ni dominación. Se trata de identificar que nuestras formas de pensamientos proceden de un proceso colonizante permeado por la incapacidad de pensar y actuar conforme a nuestras necesidades, intereses y preferencias.

Los modelos de gestión de la ciencia, los programas académicos universitarios y los medios de comunicación contribuyen a establecer configuraciones sígnicas ideológicas que proliferan y se instauran en el vivir cotidiano, configurando así la colonialidad de la ciencia y la investigación científica. De ahí que, se requiere desplegar un proceso decolonizante[1] de las metodologías de la investigación, transitar hacia una no-metodología de la investigación y configurar nuevas formas de hacer ciencia antroposocial, reinventar la investigación social, y proponer nuevas prácticas investigativas que no colonicen al investigado, que no conviertan al investigador en un colonizador.

Hoy es un imperativo reflexionar sobre cómo hacemos ciencia, cómo investigamos, problematizar y cuestionar nuestras propias prácticas investigativas, nuestras creencias epistémicas, y reconocer con humildad que nuestras concepciones epistemológicas metodológicas no constituyen un sistema de reglas, no son una configuración normativa, no representan un saber universal, no constituyen una verdad absoluta.

Las metodologías cualitativas actualmente tratan de subsistir en una época de incertidumbre global. Son el David que lucha incesantemente contra el gigante Goliat (la ciencia establecida). Cheek (2006) y Torrance (2006) destacan las acciones que despliegan las agencias del gobierno de Australia y Reino Unido con la finalidad de regular la investigación científica mediante la definición de las bases de la ciencia considerada correcta.

En la actualidad proliferan nuevos estándares y normas "universales" para el diseño de la investigación, así como la confiabilidad y validez del proceso investigativo. Según Pring (2004) y Thomas (2004), la investigación basada en la evidencia se ha puesto de moda, aunque sus autores no reconocen que el acto

[1] Un proceso decolonizante es aquel que propicia la comprensión crítica, reflexiva, creativa y configuracional de las intenciones, valores, motivaciones, postulados epistémicos y supuestos epistemológicos que subyacen y configuran las prácticas humanas.

mismo de algunas investigaciones de etiquetado como "basada en la evidencia" implica que algunas investigaciones no requieren demostrar ninguna evidencia, sino una profunda postura ideopolítica y decididamente no objetiva.

A partir de lo anterior, muchos académicos e intelectuales comprometidos con los subalternos y colonizados estamos configurando vínculos profesionales encaminados a deconstruir, reconfigurar y decolonizar las formas tradicionales de hacer ciencia. Hoy estamos aprendiendo a desmontar, desmantelar y desconfigurar la ciencia establecida e impuesta, estamos develando la máscara del paradigma dominante y vigente. Ya hemos aprendido que la investigación siempre es ética, moral, político e ideológica, comprometida socialmente. En este sentido, Lincoln y Cannella (2004) señalan que en muchas ocasiones los conocimientos generados por múltiples epistemologías y metodologías no son realmente conocimientos verdaderos y válidos. Estos autores argumentan que solo deben ser considerados válidos, pertinentes y verdaderos aquellos conocimientos que promueven una política, legislación y práctica sensibles a las necesidades sociales. Asimismo, Smith (1999/2016), y Solórzano y Yosso (2001) han esbozado reflexiones importantes encaminadas a decolonizar las metodologías de la investigación. En este contexto surgen las metodologías de la investigación cualitativa (Goetz y LeCompte: 1988; Sandín: 2003; González: 2007; Galeano: 2009; Bautista: 2011; Denzin y Lincoln: 2012; Álvarez-Gayou: 2014), la etnometodología (Coulon: 1988, Garfinkel: 2006), la teoría fundada (Strauss y Corbin: 2002), el interaccionismo simbólico (Blumer: 1982), la etnografía crítica (McCarthy: 2005), la investigación configuracional (Ortiz: 2015), entre otras novedosas propuestas. No obstante, estas propuestas investigativas son insuficientes y no garantizan el desarrollo de un verdadero proceso decolonizante, ya que a través de ellas no es posible conocer las características de sujetos o procesos sólo por el hecho de tener un breve encuentro con ellos, de ahí que emerja una metodología “otra”.

En la década de los años 60, asistimos a una amplia y profunda discusión epistemológica sobre el estatuto científico de las metodologías emergentes. La ciencia cuantitativa cuestionó con fuerza el carácter científico de las metodologías cualitativas. Los métodos cualitativos fueron relegados a un segundo plano, no científico, entendiendo que no garantizaban la objetividad del proceso de investigación. Sin embargo, la ciencia cualitativa se sentía orgullosa de sus bondades: humanismo, comprensión, transformación. El enfoque histórico hermenéutico enarbolaba las banderas de la interpretación y la subjetividad.

Battiste (2000) afirma que mientras estos dos enfoques luchaban por encontrar una posición en la cúspide científica, los pueblos indígenas eran sometidos a los autoritarismos de ambas perspectivas. De esta manera, ambas metodologías, tanto la cuantitativa como la cualitativa, se convertían en tendencias y corrientes colonizadoras, promoviendo el desarrollo de un proceso de investigación colonizante. Así emergió la colonialidad epistemológica, epistémica y metodológica. En efecto, tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa son dos procesos colonizantes. El reto es deconstuirlas, para romper con la dicotomía pensamiento\cuerpo e imprimir de pluriversidad a las diversas formas de construir el conocimiento. Es lamentable que la investigación cualitativa pretenda asumir la denominación de científica, convirtiéndose en una metodología que busca el poder y la verdad, convirtiéndose así en una metodología colonizadora, que genera un conocimiento colonial, subalternizando otros saberes. La etnografía, la teoría fundada, la etnometodología, la observación, la entrevista, entre otras formas de hacer ciencia cualitativa, son métodos y técnicas colonizadoras. Estas tendencias tambien deben ser deconstruidas y descolonizadas desde un horizonte mundial pos–occidental, anti-capitalista y anti–patriarcal. Aunque declaran una actuación desde lo emic, dándole la voz a los sujetos investigados, en realidad el investigador cualitativo tiene la última palabra, actúa desde lo etic, oculta la voz de los otros bajo la fuerza de su propia voz, lo emic queda sepultado en lo etic, se produce un traslapamiento de las voces de los actores por la voz del investigador, lo emic queda solapado en lo etic.

No solo la investigación cuantitativa, generada desde un enfoque empírico analítico, es colonizadora. La investigación cualitativa también es colonizante. Al pretenderse científica, imita determinados rasgos y características de la ciencia moderna/colonial, y se cree con el derecho de proporcionar el cimiento de las configuraciones psicosociales del sujeto investigado. El “otro” es colonizado, queda representado por el investigador, quien se convierte en un colonizador, cercenando así las más nobles aspiraciones del ser

humano de vivir en una sociedad más justa y equitativa. Es preciso eliminar la tara colonial que enmarca los vestigios concomitantes de la mirada científica; fundada en los límites de nuestra visión que debería ser holística, sistémica, compleja y configuracional.

La utopía de configurar una sociedad libre y democrática exige a la ciencia y a los procesos investigativos que se interesen, preocupen y ocupen de los anhelos, aspiraciones, esperanzas, metas, necesidades y sueños humanos. ¿Qué sentido tendría la ciencia si no está encaminada a configurar la felicidad, la paz, la armonía, la seguridad y el vivir pleno de todos y cada uno de los seres humanos de nuestro planeta? Esta intención no es lograble utilizando las metodologías cuantitativas ni las metodologías cualitativas. Se necesita una metodología "otra" que propicie un proceso investigativo decolonizante.

Mignolo (2000/2013) define el «paradigma otro» como la heterogeneidad en las formas de pensar críticamente la realidad colonial. Habla de una "paradigma otro"; no un paradigma nuevo ni un paradigma emergente, que supere a los paradigmas anteriores. Se refiere a un paradigma que facilite una narrativa en clave decolonial, que tenga en cuenta las historias coloniales solapadas, la diferencia colonial, las historias locales cuyo potencial epistémico y epistemológico ha sido ocultado, negado o ignorado.

Con la noción de "paradigma otro" se busca configurar una mirada no lineal de los paradigmas; se busca eliminar la idea moderna/colonial de que los paradigmas se suceden uno a los otros, superando y reemplazando a los anteriores. El "paradigma otro" reconoce la diferencia colonial que caracteriza la ontología de nuestro vivir cotidiano, es decir reconoce la diversidad como proceso emancipatorio de los pueblos, que permita la decolonialidad de las identidades fraccionadas.

Desde esta perspectiva, una metodología "otra" no se refiere a un conjunto de técnicas científicas o a un nuevo método universal que pretende ser la panacea o el camino verdadero que supera a todas las formas de investigar previamente existentes. La metodología "otra" es otra opción, tan válida como las existentes. Es una opción decolonial, que configura una nueva narrativa, un nuevo discurso, una nueva forma de pensar y de hacer ciencia, que se diferencia de -y es incompatible con- los métodos cuantitativos y cualitativos configurados por los enfoques y paradigmas modernos.

Las perspectivas empírico-analítica, histórico-hermenéutica y sociocrítica, no son ajenas a la investigación decolonizante, pero no constituyen un referente para la validez, confiabilidad y legitimidad epistémica. El proceso decolonizante es una necesidad de reconocimiento, de visibilización, de autovaloración a nivel epistémico, epistemológico, ético y político, sobre todo para las ciencias sociales de Abya Yala. Esto ha sido refrendado por Mignolo (2000/2013) al invitarnos a cambiar no sólo los contenidos de los términos, sino también los propios términos y las condiciones de nuestro discurso. Asimismo, Escobar (2003) puntualiza que no debemos contribuir a los sistemas de pensamiento eurocéntrico ya establecidos, sin importar cuán críticos sean éstos, sino que nuestro propósito debe ser labrar nuevas formas de análisis.

Por otro lado, Semali y Kincheloe (1999), y Mutua y Swadener (2004) alertan que es necesario decolonizar y deconstruir las estructuras epistemológicas y metodológicas dentro de la academia occidental eurocentrada, ya que los sistemas de conocimiento occidental y sus epistemologías se han generalizado y son considerados como universales, sin serlo.

Mientras más universal se pretenda un saber, menos válido y verdadero es. Mientras más local es un saber, más verdadero es. El saber es más verdadero mientras más situado está y más se relaciona con las biopraxis humanas[2] individuales y particulares. Solo podrá actuar con espíritu decolonizante el investigador que sea miembro del grupo investigado. Si el investigador no es miembro del grupo investigado es muy difícil que pueda desplegar una práctica decolonizante, porque no está imbuido de su realidad, de sus reflexiones, de sus relaciones, accionares, sentires, sueños, deseos, tradiciones, costumbres y valores. Es decir, no constituye una voz de/en/para la comunidad. Para lograrlo tendría que ejecutar acciones que no le permitan convertirse en un colonizador, es decir, tendría que desarrollar un proceso decolonizante.

[2] Las biopraxis humanas representan las actividades, acciones y operaciones más concretas y específicas que desarrolla una persona en su cotidianidad, en su vivir espontáneo cotidiano. Las biopraxis están conformadas por los fragmentos del vivir humano, los momentos e instantes que configuran su vida diaria.

¿Esto nos conduce a un relativismo posmoderno? Si toda verdad esta situada, es local y contextual, ¿entonces todo es contextual y todo vale? La pretensión de universalidad conceptual, epistémica, metodológica y epistemológica es menos válida y menos verdadera. No obstante, la universalidad se podría conseguir bajo el intento de articular los saberes locales bajo un criterio que podría ser la bio–praxis. En efecto, la bio–praxis es un criterio universal que articula las verdades situadas, locales y contextuales. No son pocos los intentos que se han realizado para configurar propuestas de investigación decolonizante. Conocemos la invitación pionera de Smith (1999/2016), exhortándonos a decolonizar las metodologías, así como diversas tesis de maestrías y de doctorado desarrolladas en universidades latinoamericanas y europeas (Bustamante y Vargas: 2010; Arguello y Perea: 2014; Díaz: 2015). No obstante, estos valiosos intentos se estancan en el diseño de modelos de investigación de las prácticas pedagógicas decoloniales en la educación superior latinoamericana y la formulación de alternativas curriculares en educación superior, que constituyen derroteros posibles hacia la decolonialidad de la universidad, pero no hacen propuestas epistemológicas concretas, configuradas solamente desde y para lo decolonial, sino que aplican criterios convencionales y tradicionales de investigación, criterios paralelos o cuasi-fundacionales, pero no aplican criterios propios de autenticidad decolonial ni criterios emergentes para un mundo transmoderno.

Entemos por mundo a las configuraciones lingüisticas en las que vivimos los seres humanos. Es preciso recordar que somos seres lenguajeantes, configuramos la realidad en que vivimos a través del lenguaje. Somos configuraciones lingüisticas. El lenguaje no es solo un sistema de signos, es el modo en el que vivimos los seres humanos. No existe nada fuera del discurso. No existe nada fuera del relato. No existe nada fuera de la narrativa. No existe nada fuera del texto. Por eso existen nociones coloniales y nociones decoloniales. Por eso debemos decolonizar el lenguaje y la mente humana. El primer paso para decolonizar es reconfigurar y renombrar el mundo lingüistico en el que vivimos los seres humanos, desprendiéndonos de las nociones coloniales y configurando nociones decoloniales.

Incluso la propuesta de Santos (2011) para decolonizar el saber y reinventar el poder, y la propuesta de Smith (1999/2016) para decolonizar las metodologías, se quedan en el plano de las intenciones, aspiraciones y propósitos. No abordan la configuración metodológica del proceso decolonial.

Esta configuración teleológica debe dinamizarse y moverse al plano metodológico, a la cuestión del cómo y con qué, y no sólo el para qué. En este sentido, Díaz (2015) ofrece narrativas híbridas decoloniales de mujeres colombianas migradas/residentes en Valencia; proceso en el cual la investigadora interpreta fenómenos narrados y ofrece la posibilidad de que las participantes presenten aportes desde su perspectiva, pero no hace una propuesta metodológica holística para configurar un proceso decolonizante, mediante un conversar, un observar y un reflexionar decoloniales, que sea verdaderamente un proceso indisciplinado, de frontera; una no-metodología. Asimismo, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), sustentados en el giro decolonial, hacen reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, y Restrepo y Rojas (2010), asumen la inflexión decolonial y caracterizan sus fuentes y conceptos, incluso hacen cuestionamientos interesantes. Sin embargo, ambas propuestas se configuran desde una mirada teleológica, y no emergen las propuestas metodológicas decoloniales.

A pesar de lo expresado anteriormente, hemos encontrado algunas concepciones interesantes que hacen la apuesta por otras epistemologías posibles, desde una mirada decolonial (Zelaya: 2013), sin desconocer los límites de la investigación decolonial (Puentes: 2015). Este autor hace poco finalizó la escritura de una tesis de maestría. Antes de comenzar su investigación tenía la idea de hacerla bajo una aproximación decolonial. Realizando una revisión bibliográfica para armar el “marco teórico” de la tesis, se encontró con el hecho de que la mayoría de las investigaciones y escritos del colectivo autodenominado Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad (Escobar: 2003) se basan en una profunda reflexión teórica y epistémica, pero no cuestionan, problematizan, ni proponen metodologías para investigar y hacer trabajos de campo en clave decolonial.

Por otro lado, las investigaciones de Suárez (2011) transitan hacia metodologías de investigación descoloniales, que facilitan las reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori, como las denomina Borsani (2014). En esta misma línea discursiva, Haber (2011) se enfrasca en la configuración de metodologías decoloniales, basadas en una anatomía disciplinaria, que caracteriza la no-metodología o

arqueología indisciplinada. Estas notas de metodología indisciplinada están muy cerca de lo que estamos pensando cuando reflexionamos sobre la urgencia de decolonizar las metodologías de la investigación social. Se acercan, pero no llegan a dónde nosotros pretendemos y necesitamos llegar: la decolonialidad epistémica, epistemológica y metodológica. Es preciso dar un paso más: develar la esencia de un proceso decolonizante, sus criterios/principios/acciones/huellas. Su propuesta, aunque extraordinariamente valiosa, no es suficiente, porque es conservadora, por mantener intactos los conceptos de la tradición positivista colonizadora. Parafraseando a Mignolo (2000/2013), cambia el contenido de los términos, pero queda atrapado en las redes conceptuales de las nociones convencionales eurocentradas. No da el paso final de modificar no sólo el contenido de los términos sino modificar también los propios términos. Entonces, al proponer una metodología indisciplinada, ésta sigue siendo una metodología, aunque se configure desde la idea del desprendimiento. Y toda metodología, por su propia esencia ontológica, es colonizante. De ahí que, para decolonizar las prácticas investigativas, sea necesario situar la investigación en un contexto cultural más amplio y hacer la autocrítica desde dentro del mismo proceso de investigación, reconociendo a cada sujeto participante como el otro-yo, dialogando afectivamente entre iguales y reflexionando desde una perspectiva holística e integradora. El proceso decolonizante debe ser ético, respetuoso, sociable, solidario y útil. Decolonizar la investigación implica no sólo investigar desde metodologías "otras", sino también cuestionar el contenido de dicha noción y cuestionar incluso el propio término. Implica develar otras formas de hacer ciencia sin subalternizar, sin dominar las acciones humanas ni los ideales de una comunidad. Implica vivir en/por/para la propia comunidad que pretende decolonizarse. De ahí que todo proceso decolonizante sea una autodecolonización.

El proceso decolonizante debe ser guiado por principios democráticos. Debe estar implicado dialógicamente con la comunidad participante, respetar la autonomía cultural y el derecho a la autodeterminación. Debe ser honesto y orientarse a cumplir objetivos equidad, dignidad y justicia social. Debe estar encaminado a satisfacer las necesidades de los actores participantes. No debe limitarse solamente a un enfoque científico, paradigma epistemológico o estrategia metodológica. Debe ser armónico y coherente, pero puede combinar modalidades investigativas, métodos y técnicas. Debe ser creativo, crítico, reflexivo, disruptivo y configuracional.

El proceso decolonizante no es neutro. Todo proceso decolonizante es político e ideológico. El actor decolonial debe actuar de tal manera que su hacer cotidiano beneficie a la comunidad participante y promueva la autonomía de todos y cada uno de los implicados, teniendo en cuenta discursos colectivos, entendiendo las diferentes dimensiones de un mismo fenómeno y las dificultades para coincidir en sus puntos de vista. La investigación desde la perspectiva de la decolonialidad debe convertirse en una configuración de dialogares, un espacio para el conversar alterativo, un conversar entre iguales, libre y espontáneo, sin a prioris, sin supuestos, sin condiciones ni expectativas, sin exigencias. El proceso decolonizante debe conversar de manera crítica y reflexiva sobre las clases, comunidad, democracia, equidad, estado-nación, género, globalización, justicia social, libertad y raza, entre otras configuraciones heurísticas que hoy dinamizan el sentir-pensar humano.

Es importante que el proyecto decolonizador incluya dentro de sus objetos de estudio a los paradigmas y enfoques de la ciencia clásica moderna/capitalista/colonial y haga una contundente crítica a los sistemas occidentales y eurocéntricos de conocimiento. La epistemología decolonial implica investigar a la investigación sustentada en el paradigma clásico dominante. El hacer decolonial exige dejar ir. Debemos desengancharnos de -y dejar ir- los postulados de los enfoques y metodologías tradicionales de la investigación, asumiendo posturas políticas y no sólo epistémicas. En el proceso decolonizante lo político está al servicio de lo epistémico y viceversa. Lo político y lo epistémico son dos caras de la misma moneda. Configuramos la episteme desde posiciones ideopolíticas críticas, liberadoras y emancipatorias, y configuramos la ideología asumiendo opciones epistémicas y epistemológicas decoloniales.

Denzin (2003) afirma que lo performativo es siempre pedagógico y lo pedagógico es siempre político. En este sentido, el proceso decolonizante debe ser situado y localizado, debe sustentarse en los sentidos y significados específicos que atribuyen los actores participantes a sus prácticas cotidianas, costumbres, tradiciones y hábitos. En el proceso decolonizante, los problemas, intenciones y métodos no deben generalizarse, deben asumirse como características universales que dependen de la historia, contexto y agencia (Smith: 1999/2016).

El proceso decolonizante debe basarse en prácticas performativas en las que prolifere el amar, el respetar, el sensibilizarse, el cuidar, el acompañar, el compartir y el solidarizarse. Este proceso asume una visión holística, configurativa, dialéctica y sistémica del conocimiento. Concibe al ser humano como un agente activo y no como un receptor pasivo, por eso cuestiona las técnicas de la entrevista y la observación, porque son colonizadoras. En este proceso no hay un investigador que observa a otros, no hay un investigador que hace entrevistas, más bien hay un mediador que incita al conversar alterativo, un facilitador que promueve el observar colectivo, el co-observar, donde todos nos observamos desarrollando nuestras prácticas.

Una de las acciones y huellas del proceso decolonizante es el conversar alterativo. Lo único que garantiza un conversar alterativo es no intentar imponer una concepción epistémica o epistemológica, o una razón universal. El argumentar decolonial no coloniza cuando se hace sin supuestos, sin aprioris, sin expectativas, solo a partir de la reflexión afectiva. Para ello ambas partes de la conversación deben reflexionar basados en la misma emoción. Si una de las partes fluye en la emoción del amar y otro fluye en la emoción del odio o resentimiento, entonces no habrá acuerdos ni configuración epistémica. El consenso sólo se logra cuando ambas partes fluyen en la misma emoción: el amar. Esbozar un argumento no es colonizar, cuando lo hacemos soltando nuestras creencias, dejándolas ir, y entendiendo que el otro también tiene razones epistémicas o doxáticas. En consecuencia, el conversar alterativo es un reflexionar afectivo, basado en el amar, en el respeto, en la solidaridad, pero con honestidad y responsabilidad.

Para que emerja la configuración de la decolonialidad es preciso fluir en el amar, reflexionar y reconocer que el otro también puede tener la razón. Ambas partes debemos fluir en la misma emoción del amar. En este sentido no hay decolonialidad global y holística sin vivir en el amar. Esto indica que debemos continuar configurando las ciencias decoloniales, y transitar hacia una epistemología "otra" que nos permita contribuir a estimular el pensar reflexivo de los actores y las competencias decoloniales requeridas para que desarrollen biopraxis cotidianas encaminadas a decolonizar su propia mente. El problema no es de forma sino de fondo, es sistémico-configurativo. La colonialidad del vivir corre por nuestras venas. Y lo más triste es que a veces nos autocolonizamos, y con ello damos vía libre a la autocolonialidad del pensar, el hacer, el ser y el vivir.

Es muy complejo vislumbrar cómo serían estas nuevas ciencias sociales y humanas en el futuro, es muy difícil caracterizar esos posibles horizontes, debido precisamente al carácter contingente e impredecible del comportamiento humano y social. No obstante, lo que sí es evidente es que las "ciencias" sociales decoloniales estarán más comprometidas con la vida, serán menos arrogantes y soberbias, más humildes, más responsables y comprometidas con el proceso de configuración del conocimiento, en el que el ser humano se asuma como centro, y la bondad amorosa se convierta en el tándem generador de conocimiento que contribuya a conservar, consolidar y reproducir la vida.

El ser humano disfruta la colonialidad en múltiples facetas del vivir, nos encanta estar colonizados en muchos aspectos, teniendo la posibilidad de acceder a la decolonialidad nos autocolonizamos. Ese proceso de sentirnos y vivir subalternizados lo denominamos autocolonialidad. Nos hemos sumido en una sociedad que vive a expensas del pensamiento del otro, de no actuar por sí mismos, sino convertirnos en copia del otro que creemos original, no somos capaces de crear, proferir, tomar iniciativas, ser autodeterminantes para deshacernos del lastre de la momificación mental, del ser y del hacer.

Más allá de la colonialidad del poder, el saber y el ser hay otras dimensiones de la colonialidad, otras facetas o tipos de colonialidad, que incluso pueden contribuir a la colonialidad epistémica, intelectual o cognitiva, a la colonialidad axiológica y política. Nos referimos a la colonialidad del vivir. No hay colonialidad del poder, del saber y del ser sin colonialidad del vivir. De ahí que, si queremos lograr la decolonialidad holística (poder, saber y ser) debemos en primera instancia acceder a la decolonialidad del vivir, y esto solo es posible mediante la decolonialidad de la cultura, para lo cual se requiere decolonizar el lenguaje, ya que nuestras configuraciones lingüísticas generan el mundo en que vivimos, nuestros discursos configuran nuestra cultura por medio del conversar. La decolonialidad holística solo es posible mediante la autodecolonialidad. Y en este proceso autodecolonizante el reflexionar configurativo y el conversar alterativo se convierten en acciones liberadoras y edificantes. En fin, reiteramos, el conversar alterativo es un conversar libre y espontáneo, sin supuestos ni expectativas, sin aprioris y sin exigencias, sin intentar imponer nuestra razón como única y universal, sin subalternizar al otro. Es un conversar incluyente, en el que todos tenemos la oportunidad y la posibilidad de decolonizar nuestro vivir por medio de la reflexión.

La única forma de ser decolonial es vivir sin supuestos, sin aprioris, sin expectativas, sin condiciones, sin exigencias. Lo decolonial no es una simple opción, es la única, es una necesidad, una urgencia. La única forma de vivir en plenitud es mediante la acción decolonial. Para todos nosotros los colonizados, estudiosos del proceso colonizante, es la única opción para vivir en plenitud. Ahora bien, no es posible ser colonial/decolonial de manera simultánea. Una condición excluye la otra en las biopraxis humanas. Lo colonial excluye a lo decolonial, y viceversa. Cuando asumimos la decolonialidad no somos colonizantes. Por eso debemos practicar el conversar alterativo y el reflexionar configurativo en nuestro vivir y convivir cotidiano, para decolonizar de manera constante, aprovechando las grietas decoloniales de las que nos habla Walsh (2014).

Es cierto que existe una tensión dialectica entre lo colonial y lo decolonial, que es preciso trascender. ¿Podemos ser decoloniales absolutos sin ser colonizantes o coloniales? ¿Es posible borrar todo rastro colonizante desde una decolonialidad radical? Imposible. El binomio colonial y decolonial es una necesaria contradicción constante en nuestra lucha bio–praxis. La decolonialidad existe precisamente porque vivimos en un mundo colonial. Si esta realidad colonial desaparece entonces dejaría de existir también la decolonialidad. Es por ello que utilizamos el prefijo De y no el Des, para denotar que lo colonial no se elimina totalmente, sino que es un proceso de desprendimiento y desobediencia caracterizado por la pluriversalidad, en la que emerge la decolonialidad desde las grietas, solapando a la colonialidad, produciéndose un traslapamiento de la colonialidad por la colonialidad, hasta que aflora nuevamente la colonialidad en un estadio diferente de desarrollo y con rostros diferentes, los cuales garantizan que emerja nuevamente la decolonialidad. De esta manera, el binomio colonial/decolonial no es una simple trampa o una falsa dicotomía a superar para pensar más allá de esas dicotomias que encarcelan las alternativas. El binomio colonial/decolonial es un atributo del mundo humano, psico-social y cultural. La investigación cuantitativa es colonizante. La investigación cualitativa también coloniza cuando el investigador no es miembro de la comunidad que participa en el proceso investigativo. No hay nada más colonizante que una entrevista, ya sea semiestructurada o en profundidad. No hay nada más colonizante que una observación, aunque sea participante. Ambas técnicas constituyen procedimientos y acciones colonizantes.

La condición de colonizado se genera a partir de una acción colonizante del colonizador. No hay colonizado sin colonizador. No obstante, en ocasiones nos autocolonizamos. En este caso, utilizamos la noción de autocolonialidad para aquellos seres humanos que sin vivir una relación con otro ser humano colonizador, se autocolonizan, es decir, se convierten en sus propios colonizadores. En esta variante o modalidad de colonialidad, el colonizado y el colonizador son la misma persona. A este proceso colonizante lo hemos denominado Autocolonialidad.

La autocolonialidad se manifiesta en múltiples dimensiones: epistémica, epistemológica, política, ideológica, praxiológica, lingüística, axiológica, ontológica, entre otras. Es posible, aunque no siempre sucede así, que la autocolonialidad tenga su génesis en un acto colonizante de un colonizador. Más bien pensamos que en múltiples operaciones de nuestro vivir cotidiano nos autocolonizamos. La autocolonialidad es una cualidad constitutiva del vivir del ser humano. De una u otra manera, de diversas formas, vivimos la autocolonialidad en diversos actos de nuestro vivir cotidiano. No obstante, es posible la autodecolonialidad. Más aún, es una de las posibles soluciones para la decolonialidad holística. No hay decolonialidad plena y global sin autodecolonialidad.

Maldonado-Torres (2006), en su idea de giro decolonial, ha escrito lo que él denomina "Bosquejo de diez tesis sobre colonialidad y decolonialidad". Si intentamos encasillar la noción de decolonialidad en tesis, la trivializamos, la convertimos en mercancía, y solo será útil para venderla. La decolonialidad no tiene tesis, ella misma es una tesis, no es un producto, tampoco un resultado, ni puede reducirse a un número. La decolonialidad no es un método de investigación, es un proceso que permite identificar qué tan colonizados estamos y de qué elementos nos podemos apropiar/desenganchar para una reflexión permanente de nuestro hacer cotidiano.

La decolonialidad, en tanto proceso, no debe tener guía orientadora. No hay nada más colonial que la orientación. La decolonialidad es libre, espontánea, y se despliega sin orientaciones, sin supuestos, sin aprioris, sin exigencias, sin expectativas. Orientar es colonizar. De ahí que, el proceso decolonizante debe tener en cuenta el potencial del conversar alterativo y el reflexionar sin supuestos, sin aprioris y sin expectativas, solo desde el propio conversar liberador y el reflexionar edificante.

La decolonialidad radical, libre y espontánea es una forma de conduccción amorosa. Pero el amor no requiere de orientación, el amor es libre y espontáneo, emerge afectivamente desde las entrañas de los seres humanos que se aman. Por ejemplo, hablar de orientación amorosa de una madre o un maestro que ama a su hijo es una contradicción en sus propios términos, una auto-contradicción, ya que cuando se ama no se orienta. ¿Podemos educar sin orientar? Por supuesto que sí, porque la educación debería ser un proceso libre y espontáneo de interacción humana, conducente a la transformación.

La interación amorosa con los niños, no es conducción ni es orientación, en el sentido de conducir un automóvil u orientar a alguien que ejecute una determinada acción, sin tener en cuenta su voluntad. La interación amorosa con los niños es relación afectiva, libre y espontánea. Por ejemplo, un conversar amoroso, sin supuestos, sin aprioris, en una escuela primaria, implica que el maestro, de manera espontánea, se sitúe en una posición de humildad, al servicio de los niños, de sus necesidades, intereses, anhelos y expectativas, que subordine la enseñanza al aprendizaje, y que cada palabra que exprese esté en función de satisfacer las más auténticas y legítimos bio-praxis de los niños y niñas, sin el sesgo que implican los supuestos, los aprioris y las condiciones, que casi siempre se configuran desde la voluntad del maestro y no desde la configuración volitiva de los niños y niñas que, en última instancia, deben ser los beneficiarios de dicho proceso formativo.

Los colonizados configuramos la historia y las condiciones en nuestro vivir cotidiano, mediante el amar, el reflexionar configurativo y el conversar alterativo. De esta manera configuramos la autodecolonialidad, sin indicaciones ni orientaciones, porque si seguimos las orientaciones de las tesis entonces el orientador, escritor de tesis, se convierte en colonizador. Por eso la única tesis necesaria es la propia decolonialidad de nuestro vivir. La única orientación auténtica es la configuración de nuestras biopraxis cotidianas, que nos permiten reconocer el carácter situado, histórico y cultural del conocimiento, su carácter contingente, ecológico, holístico, dialéctico, sistémico y configurativo. Las dicotomías y dualismos han sido muy nocivos en la historia de la humanidad y la ciencia: interno – externo, subjetivo – objetivo, mente – cuerpo, biológico – cultural, sujeto – objeto, cualitativo – cuantitativo, izquierda – derecha, ciudad - campo, afectivo – cognitivo, urbano – rural, emocional – racional. En fin, todas las dicotomías y dualismos fragmentadores limitan la comprensión del mundo natural-bio-neuro-psico-sociocultural.

A partir de la reflexión realizada anteriormente, pensamos que el proceso decolonial no debe guiarse por una metodología, hablar de una metodología decolonial es contradictorio en sus propios términos, por cuanto toda metodología es colonizadora. Cuando utilizamos la noción de metodología "otra" nos referimos a un tipo de proceso diferente, cuya esencia es la decolonialidad holística, pero no es un método, no es una metodología estructurada por etapas, fases, momentos o pasos. El proceso decolonizante se configura mediante acciones y huellas decoloniales.

No debemos hablar de metodología decolonial, pero si podemos referirnos a los criterios o actividades invariantes de un proceso decolonizante, es decir, a las configuraciones de acciones decoloniales que implican un contemplar comunal, un conversar alterativo y un reflexionar configurativo. Las huellas decoloniales son los rastros o vestigios que caracterizan las dinámicas decoloniales, son todas aquellas acciones decolonizantes que van dejando marcas y estampas durante el proceso decolonial, materializadas por medio de las configuraciones praxiológicas decolonizantes, las cuales caracterizan el hacer decolonial como proceso decolonizante.

Hemos configurado estas reflexiones decolonizantes desde las urgencias y emergencias, para la resistencia, a partir de la desobediencia. Observamos una clara contradicción al utilizar la palabra investigación en propuestas decoloniales. Si es investigación entonces no es decolonial, porque toda investigación tiene rasgos colonizadores. Argumentamos, sustentados en Smith (1999/2016), que la investigación en sí misma es un elemento dominador, por ende, no debemos continuar utilizando el término investigación porque "domina" y "aliena" a la decolonialidad. Por ello, introducimos la noción de proceso decolonizante, que se configura desde el hacer decolonial cotidiano, mediante huellas y acciones decoloniales concretas.

El propio término "investigador" es colonizante, y también coloniza su posición dentro del proceso. Más que investigador, en realidad en el tránsito hacia la decolonialidad holística lo que necesitamos es un actor decolonial, una persona amorosa, reflexiva, con un alto grado de desarrollo de su pensamiento configuracional. El actor decolonial, más que investigador, es partícipe de ese proceso.

En la decolonialidad, la ciencia no se hace descubriendo nuevas cosas o conocimientos nuevos, aquí la ciencia se configura a partir de la visibilización de conocimientos "otros" existentes, válidos, argumentados, sentidos y vividos. Se hace con un sentido de convergencia y de resoluciones afectivas, dinámicas que tengan en cuenta al "otro", sus ideales, costumbres y acciones; sin la mínima aparición de conflictos producto del envanecimiento epistémico, por creer que tenemos la verdad absoluta y poseemos un conocimiento universal y único.

Las metodologías de investigación cualitativa son los puntos detonantes del proceso reflexivo-decolonial, es decir, constituyen la génesis de la huella decolonial. No podemos descalificarlas, más bien validarlas y darles sentido y significado dentro de la decolonialidad. No debemos subestimar o atacar, debemos valorar lo otro para validar y visibilizar lo "mío", debemos hablar y actuar en función de lo "nuestro", lo "propio". No obstante, en estas metodologías, el investigador, sin quererlo y sin saberlo, se convirtió en colonizador, no supo ir más allá de la frontera establecida por él mismo, es decir, no pudo develar su configuración teleológica decolonial y, como consecuencia de ello, tanto los métodos como las técnicas y procedimientos fueron insuficientes para la decolonialidad epistémica, epistemológica y metodológica.

Lo que intentamos conceptualizar como "proceso decolonizante", en realidad es un proceso afectivo-reflexivo-configurativo-comprensivo, por cuanto decolonizar la investigación implica "amar", "reflexionar", "cooperar", "comprender", contribuir en/con/por/para la propia comunidad. Todo proceso decolonizante es una autorreflexión configurativa. Y todo actor decolonial debe dejar ver o visibilizar su posición política e ideológica.

Cuestionamos la técnica de la observación tal como la conocemos hoy. Estamos de acuerdo que debemos observar, pero colectivamente, con grupos comunes y diversos, observarnos entre todos, co-observarnos, porque si observa solamente el "investigador", entonces deviene en colonizador. Esto permitirá un enlace con el "otro", buscando resultados que perpetúen las opciones liberadoras de la subyugación de una sociedad que ha configurado estructuras dominantes para colonizar una generación productora de conocimientos "otros".

Para que la observación como técnica no sea colonizadora, el actor decolonial debe incluir en sus observaciones (observación incluyente) a quienes hacen parte del proceso reflexivo-configuracional-comprensivo-decolonizante. Para poder conversar sobre algo, tiene que observarlo a través de sus ojos, de sus pensamientos, y le asigna sentido y significado a lo que observa, al compartirlo y conversarlo con el otro-yo. El observador decolonial no puede dejar de ver, es un observar comunal, comprensivo, reflexivo, que incluye al otro y le permite que de igual forma observe las biopraxis del actor decolonial, para que pueda ofrecer del mismo modo su reflexión configurativa y generar un diálogo comprensivo e incluyente.

El desarrollo de un proceso decolonizante exige que una de las acciones imprescindibles sea la decolonialidad del ser, porque cuando el ser esta integralmente configurado en la decolonialidad, el producto de sus pensamientos lo llevan a reflexiones y a argumentos que le permiten generar procesos decoloniales. Todo tiene su génesis en el ser. Mediante éste configuramos, representamos y/o comunicamos nuestro sentir a otros. Primero vivimos, luego somos y hablamos, enseñamos, comunicamos, y posteriormente se generan las conversaciones, reflexiones y argumentos. No se trata quizá del olvido del ser por parte de la metafísica, sino como dijera Enrique Leff, el gran olvido de la metafisica occidental fue el olvido de la vida, ya que ella está antes que la ontología y del lenguaje como la casa del ser.

Esta mirada nos permite retomar las preguntas formuladas por Smith (1999/2016). Esta autora, a pesar de su llamado a decolonizar las metodologías y hacer un cuestionamiento sobre las implicaciones de utilizar la palabra investigación en ambientes ya decolonizados, continúa asumiendo el término, a pesar de que hace una firme crítica a éste. Estamos de acuerdo con su primera posición, pero no con la asunción del término investigación. La autora lo cuestiona, pero no lo abandona, no se desprende epistémicamente, no resiste, no desobedece, no se decoloniza de esta noción. Quiere seguirse asumiendo como una investigadora, y continúa utilizando el término investigación para afirmar que, en efecto, lo que hacen los indígenas es investigación. En este sentido se autocoloniza, transita hacia la autocolonialidad conceptual. Una metamorfosis de dichas preguntas podría ser la siguiente:

- ¿Qué necesitamos amar-reflexionar-configurar-comprender?
- ¿Para qué hacemos esta reflexión-configuración-comprensión?
- ¿Qué diferencia hará?
- ¿Quién desarrollará el proceso decolonizante?
- ¿Cómo queremos hacer el proceso decolonizante?
- ¿Cómo sabemos que vale la pena llevarlo a cabo y que es útil para la comunidad?
- ¿Qué aportará este proceso afectivo-reflexivo-configuracional?
- ¿Quiénes nos beneficiaremos, cómo y con qué?

Lo decolonial no puede reducirse a una metodología, lo decolonial es mucho más que un método y un conjunto de técnicas y procedimientos; más bien son acciones y huellas decoloniales.

Debemos desprendernos, como dice Mignolo (2000/2013), no solo de los contenidos de los términos, sino de los propios términos, debemos crear nuevas configuraciones conceptuales comprensivas. Debemos desprendernos de la noción de Metodología, debemos desprendernos de la noción de Investigación, debemos configurar nuevos términos decoloniales.

El proceso que proponemos es reflexivo-configurativo-decolonizante, es un hacer decolonial, a partir del contemplar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo. Mas adelante intento matizar un poco sobre estos tres procesos en términos "metodológicos" para las nuevas "ciencias" sociales del futuro Pero ¿en qué se diferencia el hacer decolonial de otras actividades y procesos que realizamos en nuestras biopraxis cotidianas, y que no son consideradas científicas?, ¿debemos cambiar también el término ciencia?, y si no es ciencia, ¿qué es?, ¿arte?, ¿técnica?, ¿tecnología? Siempre hemos pensado que nosotros no investigamos, en realidad lo que hacemos es culturalizar, no es investigación, es cultura. Entonces, ¿es cultura decolonial?

Para nosotros resulta claro que no se trata de una investigación decolonial, no se trata de una metodología decolonial, tampoco es una anti-metodología ni una no-metodología. Es un hacer decolonial, representado en la cultura decolonizante, que se manifiesta por medio de tres acciones/criterios/condiciones/principios/huellas: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo.

El hacer decolonial está configurado por las prácticas decoloniales. No es un investigar decolonial porque entonces el investigador coloniza al investigado. Las prácticas decoloniales llevan a configurar y reflexionar sobre conocimientos "otros" que hacen válido el hacer "otro", en función de configurar un poder "otro"3. Este proceso decolonizante es incluyente y genera participación, es un hacer. El hacer en conjunto, en grupo, en colectivo, es decir, un hacer decolonial.

El hacer decolonial no es metodología y tampoco es investigación. ¿Es ciencia? Y si no es investigación, entonces ¿qué validez científica tiene? Hemos dado pasos firmes hacia el desprendimiento epistemológico y metodológico al desengancharnos de las nociones de investigación, metodología, técnicas e investigador, pero no nos hemos desprendido aún de la noción de ciencia y epistemología. Nos cuesta mucho trabajo dejar de usarlas. El hacer decolonial es un conocimiento y una práctica que generan conocimientos "otros" que a su vez son producto de la metarreflexión de la realidad propia en un contexto determinado. Es decir, podríamos considerarlo ciencia, pero desde una perspectiva diferente, incluyente, pero igualmente válida para la sociedad, porque en última instancia, es la reflexión y los resultados de ésta lo que arroja un conocimiento que es útil, tiene validez epistémica y praxiológica. Podríamos denominarlo ciencia "otra". Pero si es una ciencia "otra", entonces ¿por qué no puede llamarse metodología "otra" o investigación "otra"?

[3] Recordemos que no hay justicia social sin justicia cognitiva (Santos, 2010). El poder se sustenta en el saber y deviene de éste.

Utilizando una metáfora, podríamos decir que son como dos líneas paralelas. Esencialmente son líneas, pero sus direcciones nunca se encuentran. Así ocurre con la decolonialidad en tanto ciencia, aunque estamos más tentados en llamarle Cultura. Sea ciencia o sea cultura, existe, pero no se entrecruza con la ciencia clásica tradicional y dominante. La decolonialidad se autoconfigura al margen de la ciencia convencional, en los bordes, en la frontera. La decolonialidad es una "ciencia"/cultura fronteriza, indisciplinada y desobediente. Es una cultura propia que vive en los bordes fronterizos y se autoconfigura en/desde/por/para su propia realidad, la cual le permite desobedecer a la metodología de la investigación, a través de su hacer decolonial.

HACER DECOLONIAL: DESOBEDECER A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Rodríguez (2016) considera que la cuestión metodológica es importante en el proceso de descolonización. En consonancia con lo anterior, desde hace algunos años se viene trabajando en esta dirección. Así, tenemos la propuesta de descolonización de las metodologías (Smith: 1999/2016), la metodología de los grupos oprimidos (Sandoval: 2000), o la descolonización de las ciencias sociales (Bautista: 2012). Incluso, desde la década de los años 70, Stavenhagen (1971) cuestionaba la observación participante y proponía una observación militante que pueda contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico-creativo capaz de cuestionar y subvertir para modificar el sistema. Asimismo, la Investigación Acción Participativa (IAP) propuesta por Fals-Borda (1986) identificaba tres tensiones estratégicas en su quehacer: entre la teoría y la práctica, entre el sujeto y el "objeto" y entre la cosmovisión y la filosofía de la vida u orientación valorativa.

La investigación descolonizada o la investigación de co-labor es una práctica neocolonial. La investigación en co-labor, la Investigación Acción Participativa (IAP), las investigaciones positivistas, las empírico-analíticas, las hermenéuticas, incluso las investigaciones sociocríticas, las metodologías horizontales y todas las mal llamadas metodologías cualitativas, cuantitativas y mixtas, también son colonizantes, USA-eurocéntricas y occidentalizadas. En la primera mitad del siglo XX no era visible la colonialidad. Hoy sí. Existen otros hallazgos epistémicos y epistemológicos en la década de los 90 y en el siglo XXI. Nuestro querido y respetado Fals Borda no vio la colonialidad del saber que subyace las nociones y prácticas científicas. Por eso siguió usando las nociones coloniales (investigación, metodología, paradigma, estrategia, técnica). Aunque la IAP es una acción participativa, sigue siendo investigación, y en esa noción y proceso subyace la colonialidad del saber. La colonialidad epistémica es la cara oculta de la metodología de investigación. Por eso emerge el hacer decolonial, no como investigación, ni como metodología, ni técnica, sino como vocación, como configuración de acciones/huellas decolonizantes. Urge llevar aun más lejos las elaboraciones de Fals-Borda, Freire y la ciencia crítica latinoamericana.

Es evidente que no es lo mismo hablar de investigación desde la óptica del investigador y colonizador, que hablar de investigación desde la mirada del investigado y colonizado. Toda metodología de la investigación es colonizante. Todo investigador es colonizador. Desde la perspectiva del colonizado, "la palabra investigación es probablemente una de las palabras más sucias en el vocabulario del mundo indígena" (Smith: 1999/2016, p.1). La investigación fue asumida en/desde Abya Yala como un proceso deshumanizante, un conjunto de acciones colonizantes que causaron dolor y sufrimiento (Ortiz, Arias y Pedrozo: 2018a, 2018b). Por eso muchos de los pueblos originarios recuerdan a la ciencia como un instrumento colonial, una herramienta que los desacreditó apoyó la dominación racista y justificó los peores excesos del colonialismo (Gómez: 2015). En el mismo sentido, Marimán (2005) afirma que las organizaciones a las que él pertenece tienen muchos prejuicios contra la academia y contra los winka (blancos) que la controlan, y de hecho el término "estudio o investigación… se asocia con la extracción de información que nunca les llega o bien sirve para fines personales o académicos que no tienen mayor compromiso con su lucha" (p. 3). Por eso las categorías y nociones son tan importantes. No es lo mismo decir "investigación" que decir "hacer decolonial", no es lo mismo decir "estrategias, método o técnicas de investigación" que decir "acciones/huellas decoloniales", no es lo mismo decir "investigador" que decir "mediador decolonial"; el concepto importa, los términos pueden ser modernos/coloniales o pueden ser nociones decoloniales. Como afirma Grosfoguel (2007), el primer paso para descolonizar es nombrar. Es esencial identificar con categorías que hagan visible nuestro sentir-pensar.

Según Vázquez y Mignolo (2013), cada uno de los conceptos modernos/coloniales (estética, progreso, capitalismo, derechos humanos, educación, democracia, teoría, política, arte, cultura, género [y agregaríamos: ciencia, paradigma, enfoque, metodología, método, estrategia, técnica, investigación, investigador, investigado]) requiere un trabajo decolonial que implica: "1) Mostrar su genealogía en la modernidad occidental que nos permite transformar las afirmaciones de validez universal de los conceptos occidentales y convertirlos en conceptos históricamente situados; 2) Para mostrar su colonialidad [así es como han funcionado para borrar, silenciar, denigrar otras formas de entender y relacionarse con el mundo]; y finalmente 3) Construir sobre esta base la opción decolonial, como un espacio no normativo, como un espacio abierto a la pluralidad de alternativas. En mi opinión, estos tres pasos son los tres momentos de lo que podemos llamar un método decolonial." (p. 6).

Estamos de acuerdo con Vázquez y Mignolo (2013), sobre la necesidad de realizar un trabajo decolonial con las nociones occidentales moderno/coloniales, e intentar cambiar no sólo el contenido de los términos sino los propios términos, tratando de crear nuevos conceptos decoloniales, siempre que sea posible y necesario, o usar los conceptos originarios desde la cosmovisión y formulaciones quechua, aymara, árabe y de otro tipo. Sin embargo, en lo que no podemos estar de acuerdo con estos autores es en el nombramiento, identificación y descripción de "pasos" o "momentos" de lo que ellos denominan "método decolonial", ya que esta categoría es tautológica, es una contradicción en sus propios términos; o sea, una autocontradicción, ya que si es un método no puede ser decolonial, por cuanto todo método es colonizante. Vázquez y Mignolo (2013) incurren en posiciones neocoloniales al realizar un trabajo semiótico decolonial mediante un método, es decir, el mismo hecho de proponer un método decolonial es un acto colonizante, o sea, que en la propuesta de estos autores subyace la colonialidad epistémica, de ahí que practican [quizá sin percatarse de ello] una decolonialidad colonial, y en este sentido incurren en lo que hemos denominado: Autocolonialidad4. En fin, el sentipensar5 y hacer decolonial no implica deconstruir sino reconfigurar y decolonizar los conceptos clave de la modernidad, con el fin de mostrar su colonialidad oculta y su alcance particular, situado, histórico y regional. Pero este proceso decolonizante no se realiza mediante un método sino mediante acciones/huellas decoloniales que configuran -y se configuran en/desde/por/para- el sentir-pensar-hacer humano.

Por otro lado, Corona y Kaltmeier (2012) caracterizan una amplia variedad de metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales, basadas en el diálogo, pero en ellas subyace la colonialidad epistémica, por cuando los intelectuales se asumen como investigadores y utilizan metodologías, estrategias y técnicas para "investigar". Estas autoras proponen decolonizar las metodologías proponiendo otras metodologías, y además siguen ancladas en la noción de metodologías, sin percatarse que la primera acción/huella que debemos desplegar para decolonizar las metodologías es precisamente desprendernos de dicha noción moderna/colonial. Asimismo, Guerra (2018) configura unas notas para una metodología de investigación feminista decolonial y establece las vinculaciones epistemológicas. Consideramos que el proceso decolonial no debe guiarse por una metodología, hablar de una metodología decolonial es contradictorio en sus propios términos, por cuanto toda metodología es colonizadora.

Debemos desprendernos, como dice Mignolo (2000/2013), no solo de los contenidos de los términos, sino de los propios términos, debemos crear nuevas configuraciones conceptuales comprensivas. Hemos dado pasos firmes hacia la desobediencia metodológica al desengancharnos de las nociones de investigación, metodología, técnicas e investigador. Figari (2010) por ejemplo, intenta humanizar la ciencia y profundiza en la necesidad de considerar al conocimiento situado, pero propone técnicas amorosas de la ciencia. Sigue atrapado en la noción de técnica.

Pensamos que no solo es el "investigador" quien debe observar, encuestar y entrevistar. Esto lo convierte en un colonizador epistémico. El "investigador" no debe utilizar estrategias, ni métodos, ni técnicas de investigación. Más aún, el "investigador" no debe ser un investigador sino un actor, un facilitador de procesos

---

4 Ver: Ortiz, A., Arias, M. I. y Pedrozo, Z. (2018). Decolonialidad de la Educación. Urgencia/emergencia de una Pedagogía Decolonial. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

5 Con el neologismo "sentipensar", Moraes y Torre (2002) expresan el proceso mediante el cual se configuran pensamiento y sentimiento, dos formas de interpretar la realidad, mediante la reflexión y la emocionalidad, hasta converger en un mismo acto de conocimiento y acción. Con el término "sentipensar", se ilustra el cambio de paradigma en la ciencia.

liberadores, un mediador decolonial. La investigación en sí misma es un elemento dominador, por ende, no debemos continuar utilizando el término investigación porque "domina" y "aliena" a la decolonialidad. De ahí que introducimos la noción de proceso decolonizante, que se configura desde el hacer decolonial cotidiano, mediante huellas y acciones decoloniales concretas. Lo decolonial no puede reducirse a una metodología, lo decolonial es mucho más que un método y un conjunto de técnicas y procedimientos; más bien son acciones y huellas decoloniales.

Resulta claro que no se trata de una investigación decolonial, no se trata de una investigación de co-labor, una metodología decolonial, ni una metodología horizontal, tampoco es una anti-metodología, ni una no-metodología o metodología indisciplinada. Estas metodologías "otras" nos dejan sin un nombre. Necesitamos el nombre de lo que somos y hacemos. Hay que construir la palabra desde otras formas de mirar y de sentir. De ahí que utilizamos el Hacer Decolonial, que se concreta en acciones/huellas decoloniales (no en etapas de investigación, ni en métodos, ni técnicas, ni instrumentos). Estas acciones decoloniales son: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo.

Estas acciones decoloniales forman parte del desprendimiento y desenganche de la episteme occidental/eurocéntrica/colonial, para no seguirle el juego nocivo a la retórica de la modernidad, sino apartarnos de la lógica de la colonialidad, usando una gramática propia de la decolonialidad. Es decir, se trata de pensar con nuestras propias nociones y no importar categorías eurocentradas.

En la actualidad ya se agotaron los enfoques científicos tradicionales y métodos de investigación eurocéntricos, sean cuantitativos o cualitativos, empírico-analíticos, histórico-hermenéuticos o sociocríticos. Hoy emergen formas "otras" de conocer, y ya está en marcha la pluriversalidad como proyecto alternativo y alterativo de desprendimiento epistémico y epistemológico. Esto indica que estamos ante la puerta de una crisis civilizatoria (Rodríguez: 2014). Occidente como civilización hegemónica está en crisis. Vega (2009) considera que la noción de crisis civilizatoria es muy importante porque con ella se quiere enfatizar que se está agotando el modelo occidental de organización económica, productiva y social. No obstante, Rivera-Cusicanqui (2010) advierte que toda teoría/discurso de la descolonización debe conllevar a una práctica descolonizadora. Es decir, un proyecto descolonizador no se puede quedar en el texto ni en el ámbito académico, sino que debe constituirse en una praxis que tienda hacia la descolonización (Vázquez: 2013). A esta praxis decolonizante le hemos denominado Hacer Decolonial, y se despliega mediante tres acciones/huellas decoloniales: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, las cuales caracterizan la vocación decolonial.

ACCIONES/HUELLAS DECOLONIALES: CONTEMPLAR COMUNAL, CONVERSAR ALTERATIVO Y REFLEXIONAR CONFIGURATIVO

Cuando alguien se preocupa mucho por ofrecer y aplicar un método, estrategia o metodología, está actuando desde la modernidad y está siendo arrastrado por su cara oculta: la colonialidad. Para configurar un hacer y una vida decoloniales mediante un proceso decolonizante, no podemos aplicar métodos, ni técnicas, solo considerar acciones/huellas decoloniales, más no son técnicas, ni instrumentos, ni herramientas, ni estrategias. Quien asuma la colonialidad como la cara ocultad de la modernidad, está obligado a abandonar la modernidad si no quiere sumergirse en la colonialidad. Tiene que cambiar los términos del discurso y no sólo su contenido, porque si no lo hace entonces configura un discurso moderno/colonial, o neocolonial.

Tenemos mucho que pensar, porque si la colonialidad es la cara oculta de la modernidad, y la decolonialidad no elimina totalmente la colonialidad, entonces tampoco elimina totalmente la modernidad. Y si somos modernos vivimos en colonialidad porque es su cara oculta. ¿Entonces? ¿Cómo reemplazar la modernidad colonizante que en el lenguaje coloniza nuestros pensamientos, acciones y sentires? ¿Cómo desprendernos del lenguaje sin causar trastornos de pensamiento? ¿Cómo desprendernos totalmente de la colonialidad? Pues debemos irnos a los bordes, ser exterioridad, vivir en la frontera, experienciar y vivenciar en/desde los bordes.

Las vivencias y experiencias son las configuraciones biopráxicas de acciones emocionales, cognitivas, intelectuales, axiológicas, actitudinales y praxiológicas. Es decir, son las huellas que configuran el sentir, pensar, conocer, aprender, saber, ser, hacer y vivir humanos. Las vivencias decoloniales permiten configurar formas "otras" de sentir, pensar, conocer, aprender, educar, actuar, ser y vivir. Mediante ellas decolonizamos las ciencias sociales, la mente, el lenguaje y el vivir humanos. Mediante ellas configuramos un pensamiento alterativo, a partir de la decolonialidad del vivir, en función de convivires comunales.

Contemplar comunal

El contemplar comunal puede ser definido como un momento de regreso, en el sentido que Kristeva (2004) le da al término, por cuanto el mediador decolonial vive la emocionalidad, la disfruta, observa la acción del otro, lo observa/escucha/configura sin juzgar, lo siente y se deja sentir, deja salir su afectividad, se involucra con el otro, se deja llevar por su dinámica relacional, por su lógica discursiva, por sus anhelos, miedos, sueños y expectativas. Es un sentir-escuchar-vivenciar-observar decolonial, un escuchar-percibir-observar colectivo, en el que el mediador decolonial no es el único que contempla, sino que se deja observar, observando. Es un contemplar cooperativo, dónde todos y cada uno de los actores decoloniales contempla al otro y se contempla a sí mismo. Es un contemplar emotivo-colaborativo, es decir un co-contemplar, un ponerse delante de.....; un observar al otro/a, pero poniéndonos delante de él/ella para que también nos observe.

El contemplar comunal no es una observación participante, y mucho menos una observación estructurada, es un contemplar emotivo comunal, porque no solo el mediador decolonial observa a los demás, sino que cada uno de ellos observa al mediador y observa a los demás, sin guías previas. Esto es una observación inversa, una observación decolonial. No es solo el mediador observando a todos, sino ellos observando al mediador y observándose unos a otros. El "investigador" es "investigado". No es el "investigador" observando, analizando e interpretando lo que hacen "los otros". Es el mediador con ellos y ellos con el mediador, juntos, observándose-escuchándose-sintiéndose mutuamente, desde todas las miradas-escuchas-sentires, en clave decolonial, conversando afectivamente, tejiendo dialogares, teniendo en cuenta los conocimientos "otros", conocimientos situados, conocimientos válidos, potenciando el diálogo de saberes, entre iguales, configurando sofías decoloniales a partir del conversar alterativo y del reflexionar configurativo.

Con esta acción, se desea comprender y expresar, a partir de las biopraxis de quienes se contemplan, sus intenciones, y quiénes les contemplan, asumir una postura frente a lo visto-escuchado-sentido, para poder utilizar la visión decolonial y poder visibilizar el accionar "otro" para darle sentido a todo el sistema y entorno. La contemplación-emotiva es incluyente porque permite que el mediador decolonial actúe, facilite, se exprese, y reconozca su rol, pero también el rol de la otra persona durante este proceso.

Finalmente el contemplar comunal se relaciona como un sistema con el conversar alterativo y el reflexionar configurativo, ya que no se puede conversar sobre algún fenómeno o situación sin que antes sea contemplado de manera emotiva, además este sistema tiene la particularidad de no tener un orden específico, realizándose de manera comprensiva e incluyente, en donde no se ignora a quienes son actores activos del proceso decolonizante, y que no busca convertirse en algo autoritario para otros estudios decoloniales, ya que cada comunidad posee realidades distintivas que le caracterizan.

Conversar alterativo

Las filosofías del lenguaje y el giro hermenéutico (Dilthey: 1980; Ricoeur: 1976/2011; Gadamer: 1995/2012; Rorty: 1967/2012) han situado desde mediados del siglo pasado, la primacía de la comunicación, las relaciones dialógicas, el lenguaje y la conversación. No obstante, pensamos con Borsani (2014), que la hermenéutica no constituye un valioso recurso metodológico, ya que no es consciente del factor colonial, no tiene en cuenta la colonialidad. El hacer decolonial es más potente y fecundo si descansa en una conversación que tiene en cuenta la colonialidad, lo cual no hace la hermenéutica, ni sus metodologías.

Las técnicas cualitativas y hermenéuticas de investigación no dan respuesta a las necesidades del ser subalterno y colonizado, por ello es necesario que surjan otras acciones decoloniales desde la reafirmación de nuestras identidades. Los dialogares decoloniales se manifiestan, evidencian y materializan a través del conversar alterativo, que se convierte en una condición sine cua non para la estabilidad y armonía en las relaciones humanas. Los dialogares decoloniales son representados por el conversar alterativo, afectivo y reflexivo, sin supuestos, sin expectativas, sin aprioris, sin condiciones, permitiendo que "el otro" también pregunte y exprese sus emociones, juicios y valoraciones. Es un dialogar respetuoso y solidario, con afecto, entre iguales. Los dialogares decoloniales no son una entrevista, en la que una cultura predomina sobre la otra, es un conversar espontáneo y fluido, emergente. Tampoco es un grupo de debate entre culturas, es un conversar que deviene en colectivo emergente de aprendizaje. Los dialogares decoloniales constituyen una configuración holística de discursos diversos, en los que se entrelazan de manera dialéctica saberes "otros", conocimientos válidos situados que representan la identidad cultural. De ahí que, no es posible hoy desarrollar procesos sociales al margen de los dialogares decoloniales. La metodología de investigación no propicia el conversar y no nos permite transformarnos por medio de la conversación. La armonía y coherencia tan necesaria en las relaciones humanas se configura mediante el conversar alterativo. Por otro lado, el fundamento de lo humano que caracteriza a mujeres y hombres es el resultado del entretejido de los dialogares decoloniales que estos desarrollan. Por lo tanto, los dialogares decoloniales son la base y cimiento para la configuración de lo humano como cualidad distintiva de las personas. Finalmente, los dialogares decoloniales constituyen la urgencia/emergencia para la configuración de lo humano como principio ineludible del vivir en plenitud en el planeta Tierra.

Rivera-Cusicanqui (2010) define la investigación como una dialéctica de polos pensantes, como el escenario en que dos sujetos reflexionan sobre la visión que cada uno tiene del otro y sobre la experiencia vivida, lo cual permite generar un pacto de confianza que configura narrativas para transformar las vivencias y develar su sentido y significado, generando así otras lógicas investigativas. Por otro lado, Haraway (1991/1995) advierte que debemos evitar la violencia de un método y realizar procesos conversacionales, ya que la realidad y el mundo no es algo o un lugar que se descubre, no son entidades ontológicas sino epistemológicas, por lo tanto, constituyen una relación social discursiva impregnada de poder. Esta posición aparentemente espontaneista preocupa a Figari (2010), por el inconveniente de qué entender por conversación. Este autor sugiere que debemos especificar las reglas del consenso y las condiciones de habla de los agentes, ya que una persona puede afirmar que está conversando, y otro asegurar que no es cierto (Butler: 2007).

No obstante, pensamos que el conversar alterativo presupone que ambos actores asumen que están conversando, ya sea para configurar conocimientos de manera intencional o simplemente para decolonizar, para vivir en comunalidad. Esto es el conversar alterativo: conversar para vivir, para vivir decolonialmente, por eso es alterativo, porque incluye al otro, lo cuida, lo protege, lo acoge, lo ama, conversa. Aunque callar también es comunicar, a veces el silencio es una maravillosa retórica y una gramática hermosa. Los humanos vivimos en el habla y en el silencio, ambos configuran el conversar. De ahí que el conversar alterativo sea una forma de vida, es la forma en que vivimos en comunalidad.

El conversar alterativo es una afluencia sígnica intersubjetiva que configura subjetividades entretejidas en una dinámica relacional. El conversar hace parte de las interacciones a través del lenguaje. El conversar alterativo implica versar con....., en el sentido de configurar versos junto con el otro, danzar juntos. El conversar alterativo no es una técnica (en lugar de ser un camino que nos conduce al conocimiento, es ya un lugar de conocimiento, una acción/huella decolonial). En el conversar alterativo se fraguan las configuraciones conceptuales comprensivas, las sofías -conocimientos “otros”- que configuramos entre todos, no sólo el mediador decolonial, sino también los demás actores del proceso decolonizante. Con esta acción, se desea generar interacción con quienes se conversa, es decir, no hay imposiciones, solo se propone un tema de concertación y se respeta la forma como el interlocutor lo aborda, no existen restricciones en cuanto a lo que exprese la persona o personas.

El mediador decolonial conversa afectivamente con una persona, luego con otra y luego con otra más, hasta crear un grupo de reflexión, espontáneamente, sin supuestos, sin expectativas, sin aprioris, sin condiciones, permitiendo que estas personas también pregunten. Es un dialogar respetuoso y solidario, con afecto, entre iguales, sin que el mediador decolonial sea la única persona que pregunte. No es una entrevista, es un conversar espontáneo y fluido, emergente. Tampoco es un grupo focal o un grupo de discusión, es un colectivo emergente de aprendizaje. En una línea de pensamiento similar, Maturana (2003) considera que el presente se puede cambiar por medio del lenguaje, del diálogo respetuoso y fraterno, relacionar el vivir con el entrelazar tanto del lenguajear y el emocionar, el cual lo denomina el conversar.

Un conversar sin jerarquías científica le abrirá paso a una constante reflexión del quehacer del mediador decolonial, autocuestionamientos y formas "otras" del conocer permitiendo que ellos también pregunten, dialoguen solidariamente sin pretensiones de intereses informativos, no como una entrevista, ni tampoco como un grupo de discusión, que además al hacer críticas, sea de una forma respetuosa que conversen entre todos, no como algo ya estructurado, sino como un diálogo de saberes entre iguales, compartiendo y llevando alternativas de cambio por medio de un reflexionar en conjunto. La acción del aprender y transformar emerge del proceso del conversar y reflexionar.

Reflexionar configurativo

Figari (2010) nos recuerda que un rasgo característico de la ciencia es su comunicabilidad, por lo tanto, debemos preguntarnos "cómo comunicamos la experiencia entre dos cuerpos (no entre sujeto y objeto)" (p. 8). En efecto, el mediador decolonial no debe solamente contemplar al -y conversar con- el otro, sino que debe configurar un conocimiento decolonial que se desprenda del patrón moderno/colonial de poder. Esto se logra mediante el reflexionar configurativo, mediante el cual escribimos nuestro sentir-pensar configurado de manera comunal. Como dice Figari (2010), los cuerpos situados solo producen conocimiento político, arte, poiesis resultado de la operación experiencial y situacional, mediada por el signo que se configura y se representa en la obra como texto, de la cual no podemos salirnos, porque no existe nada fuera del texto (Derrida: 1967/1998). De ahí que sea necesario reintroducir esa experiencia semiótica nuevamente en lo simbólico -lo tético- (Kristeva 2004).

El reflexionar configurativo implica volver a flexionar, soltar creencias, cerrar los ojos y abrir las manos para soltar las creencias que nos paralizan. El reflexionar sobre el contemplar comunal y sobre el conversar alterativo, como parte de nuestras interacciones, nos deslinda de lo ya configurado, manejado y manipulado con el interés de obtener información para provecho particular, ir creando un discurso habitual, lleno de cultura, acontecimientos que describan el mundo que hemos ido configurando. Es un reflexionar limpio y puro, sin supuestos, sin aprioris y sin expectativas, reflexionar solo desde el propio reflexionar liberador, que es un reflexionar edificante. Este proceso de acciones decolonizantes no es una guía de momentos, ni fases, es una configuración, un sistema de redes que se generan simultáneamente. Es una acción decolonizante que permite configurar el conversar alterativo con el contemplar comunal. Es una de las huellas significativas del hacer decolonial. No solo reflexiona el mediador decolonial, sino que reflexionan todos los participantes del proceso decolonizante. Cuestionan en qué medida su hacer cotidiano es decolonial o es colonial, contribuyendo así a reproducir el sistema capitalista/moderno/colonial; adoctrinando a los demás, sumergiéndolos en un abismo intelectual y emocional, subjetivizándolos y subalternizándolos. Problematizan sus propias prácticas, saberes y sentires. Es un reflexionar holístico, complejo, sistémico, que tiene en cuenta no sólo los eventos, situaciones y acontecimientos, sino sus relaciones e interconexiones. Aquí lo más importante no es la sustancia sino el proceso. No importa tanto el ente en cuanto a configuración ontológica sino las relaciones entre los procesos. Interesa la trama oculta que deben develar, la red de redes, el entrelazamiento de discursos que configura la cotidianidad, el entretejido lingüístico que deviene en realidad, el texto configurado en las biopraxis cotidianas, la configuración sígnica subyacente. El resultado del reflexionar configurativo es la emergencia de prácticas "otras" de vida, formas "otras" de sentir, hacer, conocer y amar.

CONCLUSIONES: SIGAMOS DECOLONIZANDO LAS CIENCIAS SOCIALES

Las ciencias sociales no deben configurar un conocimiento científico objetivo. Todo pensamiento y todo conocimiento es una configuración conceptual, no podemos pensar sin configuraciones sígnicas. El ser humano es una configuración sígnica, un signo, y la investigación también. Todo lo que el investigador dice, se lo dice a otra persona o a sí mismo. La descripción no es lo mismo que lo que se describe. El mapa no es el territorio. No podemos conocer "la cosa en sí". Solo conocemos las descripciones. Solo conocemos los mapas. La ciencia social tiene un límite que es puesto por el lenguaje. Somos cautivos del significado.

La investigación social no debe analizarse de manera separada de la vida humana cotidiana. La vida es inicio (primeridad), la investigación es fin (segundidad), y el pensamiento o reflexión es el mediador (terceridad) entre la vida y la investigación. Vivir, pensar e investigar, son lo mismo, constituyen una configuración tríadica.

Es preciso detallar las condiciones o requisitos para comprender las formas "otras" emergentes de conocer: asumir una actitud fenomenológica, poner entre paréntesis nuestras creencias, dar un salto conceptual y epistémico, indisciplinar la investigación social, y sobre todo el desprendimiento epistemológico y la desobediencia metodológica.

Todo proceso decolonizante debe sustentarse en tres criterios invariantes: amar (contemplar comunal), reflexionar configurativo y conversar alterativo. Según Maturana (2003), la biología humana se sustenta en la emoción del amar (no del amor como sustantivo sino del amar como verbo, que expresa una acción). Es necesario entonces configurar una "ciencia"/cultura del amar. Debemos configurar el contemplar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo, como acciones inmanentes del hacer decolonial.

Cuando el vivir de una persona no fluye en el amar es porque hay grietas y fisuras en la armonía y coherencia de la configuración de la personalidad, es decir, falencias en su educación, porque no hay verdadera educación sin amar, ya que la esencia constitutiva de los seres humanos al nacer es el amar.

No tiene sentido en una nación formar personas muy capaces, competentes, inteligentes, que no sepan amar. ¿Qué sentido tiene formar profesionales, magísteres y doctores que no sepan convivir con los demás? La principal cualidad que se debe conservar en el vivir humano y en su formación es la capacidad y compromiso de vivir en el amar.

La emoción determina la acción humana. No hay acción sin emoción. Son más de 600 emociones en las que podemos fluir los seres humanos. Una de ellas es el amar. Es la emoción mediante la cual aceptamos a los demás en el convivir cotidiano, como personas legítimas que merecen coexistir con nosotros, independientemente de su etnia, peso, tamaño, filiación política o religiosa, género, orientación sexual, nacionalidad, música preferida, alimentos que consume, ropa que usa, o hinchada a la que pertenezca en los partidos de futbol.

En la actividad "científica"/cultural, el amar se manifiesta cuando comprendemos a los actores del proceso decolonizante, cuando los aceptamos en el espacio epistémico, sin exigencias, sin condiciones. Cuando somos respetuosos, honestos, comprensivos, solidarios y afectuosos con ellos. No podemos exigir lo que no damos, y no podemos dar lo que no poseemos. Entonces debemos reflexionar sobre lo que exigimos, lo que damos y lo que poseemos. Debemos ser coherentes. Ahora bien, para configurar un hacer "otro" no basta con el amar, necesitamos además reflexionar. Realizar una reflexión sistémica, holística, que tenga en cuenta la complejidad del mundo humano y social. Necesitamos practicar el reflexionar configurativo.

El actor/hacedor decolonial configura cultura propia, no investiga, visibiliza. El investigador coloniza, invisibilidad, subalterniza. Debemos pensar y reflexionar para no ser pensados. Si dejamos pensarnos, permitimos que nos subalternicen. Hemos dejado que otros piensen por nosotros. Somos una sociedad de lo instantáneo. Ya no conversamos. El conversar nos libera, nos configura, nos forma y transforma. Conversar es una palabra que viene del latín y significa "dar vueltas juntos". Debemos aprovechar el potencial del reflexionar configurativo. Es un reflexionar limpio y puro, sin supuestos, sin aprioris y sin expectativas, reflexionar solo desde el propio reflexionar liberador, que es un reflexionar edificante. El hacer decolonial tiene que ser reflexivo. A las salidas de campo debemos ir a reflexionar.

En el reflexionar configuramos el mundo en que vivimos. Cada vez que una persona reflexiona tiene la posibilidad de volver a nacer, porque mediante los nuevos términos que utiliza y los nuevos contenidos de dichos términos, crea nuevas realidades. Esto no es trivial, para configurar una ciencia "otra" (saber decolonial) tenemos que configurar una nueva cultura, la cultura de la decolonialidad, pero ¿qué es cultura?, la cultura es una configuración de conversaciones, una trama o red de configuraciones lingüísticas. La cultura es un signo. Para configurar una cultura decolonial debemos comenzar a reflexionar sobre la decolonialidad y cómo cada uno de nosotros puede ser una persona decolonial, para luego entusiasmar, inspirar, encantar y acoger a los demás con nuestra decolonialidad, mediante el conversar alterativo.

La entrevista en profundidad y la observación participante constituyen técnicas cualitativas de investigación, son herramientas e instrumentos epistémicos, mientras que el conversar alterativo no es una técnica (en lugar de ser un camino que nos conduce al conocimiento, es ya un lugar de conocimiento, una acción/huella decolonial). En el conversar alterativo se fraguan las configuraciones conceptuales comprensivas, las sofías y conocimientos "otros" que configuramos entre todos, no sólo el actor/mediador decolonial que contempla, sino también los demás actores del proceso decolonizante, quienes también son contempladores comunales.

Debemos aprovechar el potencial del conversar alterativo y el reflexionar configurativo, sin supuestos, sin aprioris y sin expectativas, solo desde el propio conversar liberador y el reflexionar edificante. La única forma de decolonizar las metodologías de la investigación es por medio de la decolonialidad holística, porque por nuestras venas transita la colonialidad del saber, el poder, el ser y el vivir. Es muy difícil configurar un hacer "otro" sin decolonizar el poder, el saber, el ser y el vivir. Y esto se logra mediante el conversar alterativo y la autodecolonialidad, entendida como el proceso mediante el cual nos autopurificamos, nos purificamos a nosotros mismos como actores y creadores decoloniales. Configuramos la decolonialidad.

El conversar alterativo es un conversar libre y espontáneo, sin exigencias, sin condiciones, sin expectativas, que permite encontrarnos en la emoción del candor, en la aceptación, sin esperar algo a cambio de lo que expreso libremente, desde mi sentir y mi pensar. El conversar alterativo es un conversar sin aprioris y sin supuestos. Y tiene que ser así porque cuando conversamos esperando que el otro sin reflexionar haga o asuma lo que nosotros decimos, entonces el conversar se convierte en un acto que perpetúa la colonialidad. De ahí la importancia, sentido y significado del amar, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo, unidos al conversar alterativo, como criterios/principios/huellas/condiciones/acciones del proceso decolonizante.

Los retos y desafíos de la "ciencia"/cultura decolonial son, en primer lugar, propiciar el amar, el contemplar comunal, el reflexionar configurativo y el conversar alterativo en los procesos decolonizantes. Los actores decoloniales debemos estimular y potenciar la capacidad de amar, contemplar, reflexionar y conversar (desde una perspectiva decolonial) en los actores que se entrelazan con nuestras biopraxis cotidianas. Pero para ello los actores decoloniales también debemos amar a los demás actores del hacer decolonial, reflexionar de manera configurativa sobre nuestra labor "científica"/cultural y conversar alterativamente y decolonialmente con ellos. Debemos continuar la ardua senda de la configuración de la teoría del hacer decolonial y desarrollar sus tres acciones básicas: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, que devienen en criterios/principios/ huellas decoloniales.

Las "ciencias" decoloniales no deben centrarse solo en lo humano, no deben analizar solamente los conflictos sociales y las relaciones entre los seres humanos, deben formar parte de las ciencias de la vida o del vivir, porque la vida es una configuración humana y se desarrolla en sociedad. De ahí que las ciencias sociales y humanas serían ciencias del Buen Vivir: justicia, equidad, libertad, paz, autodeterminación, solidaridad, en fin, decolonialidad del vivir. Lo único que los seres humanos poseemos y de lo que podemos hablar ontológicamente es de la vida, por lo tanto, la configuración conceptual comprensiva de las ciencias antroposociales es precisamente la vida humana, las biopraxis lingüísticas, los signos que configuran nuestra cotidianidad.

Como se aprecia, urge desengancharse de la noción de objeto de estudio, incluso la enmascarada noción de objeto discursivo, que no es más que una nociva integración de la noción positivista de objeto y la noción de discurso de Foucault (1969/2011). Por ello no es recomendable el uso de la noción de objeto de estudio u objeto discursivo. Sobre todo, en epistemologías emergentes: críticas, hermenéuticas, sistémicas, fenomenológicas, complejas, configurativas y decoloniales. ¿Por qué no asumir la noción foucaultiana de Discurso o la noción maturaniana y lumanniana de Distinción? Ontologizar la categoría objeto implica asumir que existe un sujeto y un objeto externo independiente a dicho sujeto, y esta es una posición positivista, nada aconsejable para estudios de configuraciones sociales. Es una autocontradicción declarar un objeto de estudio o un objeto discursivo y al mismo tiempo asumir una epistemología no positivista. El objeto, sea discursivo o no, es incompatible a las epistemologías emergentes en el siglo XXI. El objeto discursivo o no discursivo es inmanente a la epistemología positivista. Y no se trata solo de cambiar el contenido de los términos, que ha sido la tendencia epistémica de la erróneamente llamada Investigación Cualitativa. Es necesario además cambiar los propios términos.

Urge desprenderse de la epistemología moderna eurocéntrica, por dos razones: en primer lugar, devalúa, ignora, niega, excluye e invisibiliza saberes propios configurados en/desde/por/para Abya Yala -nuestro locus genético de enunciación-; y, en segundo lugar, con su retórica oculta su lógica encaminada a la colonialidad epistémica, epistemológica y metodológica. Urge decolonizar la epistemología/metodología de las ciencias antroposociales. Es necesario cambiar no sólo el contenido de los términos del discurso, sino los propios términos. La decolonialidad epistémica/epistemológica/metodológica constituye una emergencia. La opción decolonial, más que una opción es una urgencia epistémica, epistemológica y praxiológica. El principal problema científico en este tercer milenio es el desprendimiento epistémico/epistemológico/metodológico. La razón moderna se configuró a partir de la relación medio-fines, esa racionalidad coincide con la forma y el fondo como se configuraron las organizaciones que se convirtieron en empresas capitalistas. Dicho de otra manera, la forma de crear organizaciones es concordante con la racionalidad moderna. El proyecto de investigación se estructura en esa lógica. Sin embargo, desde la opción decolonial, romper/desprenderse/desobedecer con/al el proyecto tradicional implica tres planos: el altersófico, lo que implica establecer la relación equitativa y amorosa sujeto-sujeto, el conceptual que deriva de ello, y el biopráxico, que es lo que denominamos Hacer Decolonial.

En la ciencia tradicional, la metodología siempre implica una posición epistemológica. Bajo el ropaje de la legitimidad epistémica se esconde frecuentemente la desnudez de la insuficiencia metodológica. Reiteramos la urgencia de decolonizar y desprendernos de la epistemología. Problematizamos y cuestionamos la epistemología por enarbolar un conocimiento verdadero universal (episteme) centrado en el "investigador", privilegiando la relación sujeto-objeto, desconociendo el saber del "investigado". Proponemos configurar una filosofía que se concentre en la relación sujeto-sujeto, es decir, entre un yo con otro yo, reconociendo y visibilizando el saber del otro colonizado y subalternizado, sus conocimientos situados (sofías). Emerge así la altersofía como una epistemología "otra", una forma "otra" de conocer y amar. Es necesario crear formas "otras" de pensar, sentir y existir, lo cual requiere la configuración de nuevos tipos de conocimientos y nuevas "ciencias" cuya estructura categorial se sustente en el saber del Otro, considerado inferior, y no sólo en la episteme del Logo moderno/colonial, considerado superior. En efecto, toda investigación coloniza. Porque el "investigador" se visibiliza a sí mismo, usa un método, con pasos que constituyen argumentos para obligar; usa técnicas de dominación como la observación, la encuesta y la entrevista. El "investigador" observa y pregunta, pero no le permite observar ni preguntar al "investigado". Se ve a sí mismo y excluye al Otro, lo niega y opaca con su voz. En cambio, en el proceso del hacer decolonial se van dando las tres acciones sin pedir permiso, de forma natural y espontánea. De ahí que, hablar del reflexionar configurativo devela un entrelazamiento entre el conversar alterativo y el contemplar comunal. El mediador decolonial reflexiona como intermediario del proceso, y además todos reflexionan sobre sus saberes, sentires y prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, E. G. (2018). "Rastreando el origen de las estructuras del conocimiento occidental fundadas en el racismo epistémico. Hacia una nueva propuesta para la descolonización del pensamiento", Praxis, Revista de Filosofía. no. 77, Enero-Junio, pp.11-32 http://dx.doi.org/10.15359/praxis.77.2

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2014). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós Educador, México.

ARENDT, H. (2014). La vida del espíritu. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1971)

ARGUELLO, A. y PEREA, C. (2014). Modelo de investigación de las prácticas pedagógicas decoloniales en la educación superior latinoamericana. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

BATTISTE, M. (2000). "Maintaining aboriginal identity: Language and culture in modern society", en M. Battiste (Ed.), Reclaiming indigenous voice and vision. UBC Press, Vancouver. pp. 192-208.

BAUTISTA, J. J. (2012). Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana. Cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos. Rincón Ediciones, La Paz.

BAUTISTA, N. P. (2011). Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones. Manual Moderno, Bogotá.

BLUMER, H. (1982). Interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Hora, Barcelona.

BORSANI, M. (2014). Reconstrucciones metodológicas y / o metodologías a posteriori. Astrolabio, 13,146-168

BUSTAMANTE, L. Y VARGAS, P. (2010). Alternativas curriculares en educación superior: derroteros posibles hacia la decolonialidad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

BUTLER, J. (2007). Géneros en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós, Buenos Aires.

CASTRO-GÓMEZ, S. (Ed) (2000). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Centro Editorial Javeriano, Bogotá.

CASTRO-GÓMEZ, S. Y GROSFOGUEL, R. (2007). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre, Bogotá.

CHEEK, J. (2006). The challenge of tailor-made research quality: The RQF in Australia. In N. K. Denzin y M. D. Giardina (Eds.), Qualitative inquiry and the conservative challenge: Confronting methodologi-cálfundamentálism (pp. 109-126). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

CORONA, S. Y KALTMEIER, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Gedisa, Barcelona.

COULON, A. (1988). La etnometodología. Cátedra, Madrid.

DENZIN, N. K. (2003). Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture. Sage, Thousand Oaks.

DENZIN, N. K. Y LINCOLN, Y. S. (2012). El campo de la investigación cualitativa. Gedisa, Barcelona.

DERRIDA, J. (1998). De la Gramatología. Siglo XXI, México. (Obra original publicada en 1967)

DÍAZ, A. (2015). Narrativas híbridas decoloniales de mujeres colombianas migradas/residentes en valencia. Universidad de Valencia, Valencia.

DILTHEY, W. (1980). Dos escritos sobre hermenéutica. Istmo, Madrid.

DUSSEL, E. (2015). Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad. Akal, México.

ESCOBAR, A. (2003). "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano". Tabula Rasa. (1): 51-86.

FALS-BORDA, O. (1986). Investigación participativa. Instituto del Hombre, Montevideo.

FIGARI, C. (2010). Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia. Tópicos de epistemología crítica. Mimeo, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2011). La arqueología del saber. Siglo XXI, México. (Obra original publicada en 1969)

FOX-KELLER, E. (2000). Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX. Manantial, Buenos Aires.

GADAMER, H-G. (2012). El giro hermenéutico. Cátedra, Madrid. (Obra original publicada en 1995)

GALEANO, M. (2009). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Carreta Editores, Medellín.

GARFINKEL, H. (2006). Estudios en etnometodología. Anthropos, Barcelona.

GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid.

GÓMEZ, E. (2015). Investigación decolonial desde el Trabajo Social. Conferencia pronunciada en el Seminario Nacional y Latinoamericano de Investigación en Ciencias Sociales "Perspectivas de la excelencia del conocimiento social en el siglo XXI". Universidad del Altiplano, Perú.

GONZÁLEZ, F. L. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información. McGraw-Hill, México.

GROSFOGUEL, R. (2007). "Entrevista a Ramón Grosfoguel. Angélica Montes Montoya / Hugo Busso", Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, No. 018, Universidad Bolivariana, Santiago, Chile.

GUERRA, M. N. (2018). "Notas para una metodología de investigación feminista decolonial. Vinculaciones epistemológicas", Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. ISSN 2477-9083. Vol. 3, Nº 9, Quito, marzo 2018, pp. 90-101.

HABER, A. (2011). "Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada". Revista de Antropología, 23, 9-49.

HARAWAY, D. (1995). Ciencia, Cyborgs y mujeres. Cátedra, Madrid. (Obra original publicada en 1991)

HEIDEGGER, M. (2012). El ser y el tiempo. FCE, México. (Obra original publicada en 1927)

KRISTEVA, J. (2004). Semiótica 1. Fundamentos, Madrid.

LARA, J. (2018). Introducción a la meta epistemología de contextos. Un nuevo paradigma en las ciencias sociales y del hombre. En Prensa.

LAS CASAS, B. DE. (1942). Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión. FCE, México.

LEVINAS, E. (2014). Alteridad y trascendencia. Fata Morgana, Madrid. (Obra original publicada en 1995)

LINCOLN, Y. S., Y CANNELLA, G. S. (2004). "Dangerous discourses, methodological conservatism and governmental regimes of truth". Qualitative Inquiry, 10(1), 5-14.

MALDONADO-TORRES, N. (2006). "Césaire´s Gift and the Decolonial Turn. Radical Philosophy Review", 9(2), pp. 111-137.

MARIMÁN, P. (2005). Ensayo sobre metodología. Ensayo elaborado en el marco del Proyecto “Gobernar la diversidad: experiencias de construcción de ciudadanía multicultural en América Latina,” Temuco, Chile.

MATURANA, H. (2003). Desde la Biología a la Psicología. Lumen, Buenos Aires.

MCCARTHY, T. L. (2005). “AEQ, 1970-2005: Reflexiones sobre educación. Antropología - pasado, presente y futuro”, Antropología y Educación, 36(4), 299-304.

MIGNOLO, W. (2013). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal, Madrid. (Obra original publicada en 2000)

MORAES, M.C. Y TORRE, S. DE LA. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. Revista Creatividad y Sociedad, No. 12, pp. 41-56.

MUTUA, K., Y SWADENER, B. B. (2004). “Introduction”, en K. Mutua y B. B. Swadener (Eds.), Decolonizing research in cross-cultural contexts: Critical personal narratives (pp. 1-23). SUNY Press, Albany, NY.

ORTIZ, A. (2013). Configuralogía. Paradigma epistemológico y metodológico en las Ciencias Humanas y Sociales. Antillas, Barranquilla.

ORTIZ, A. (2015). Epistemología y Metodología de la Investigación Configuracional. Ediciones de la U, Bogotá.

ORTIZ, A., ARIAS, M. I. Y PEDROZO, Z. (2018a). Decolonialidad de la Educación. Urgencia/emergencia de una Pedagogía Decolonial. Universidad del Magdalena, Santa Marta.

ORTIZ, A., ARIAS, M. I. Y PEDROZO, Z. (2018b). “Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante”, FAIA, 7 (30), 172-200.

ORTIZ, A. Y ARIAS, M. I. (2018). “Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación”, Hallazgos 2019, 16(31), 149-168. Doi: https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06. ISSN: 1794-3841. e-ISSN: 2422-409X. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/issue/view/472

ORTIZ, A. Y ARIAS, M. I. (2019). “Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar”, Revista Utopía y praxis latinoamericana. Año 24, N° 85, 2019, pp. 89-116. ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555.

PRING, R. (2004). “Conclusión: Evidence-based policy and practice”, en G. Thomas y R. Pring (Eds.), Evidence-basedpfacticein education (pp.201-212). Open University Press, Berkshire, England.

PUENTES, J. (2015). La investigación decolonial y sus límites. En: http://www.analectica.org/articulos/puentes-investigacion/

QUIJANO, A. (2014). Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO, Buenos Aires.

RESTREPO, E. Y ROJAS, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Universidad del Cauca, Popayán.

RICOEUR, P. (2011). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Siglo XXI, México. (Obra original publicada en 1976)

RIVERA-CUSICANQUI, S. (2010). Ch’ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, A. (2014). “Las Humanidades Entre las Cuerdas del Neoliberalismo”, Revista Ensayos Pedagógicos Vol. IX, Nº 2, julio-diciembre, 2014, pp. 169-175.

RODRÍGUEZ, A. (2016). "El giro decolonial en el siglo XXI", Revista Ensayos Pedagógicos Vol. XI, Nº 2, julio-diciembre, 2016, pp. 133-158.

RORTY, R. (2012). El giro lingüístico. Paidós, Barcelona. (Obra original publicada en 1967)

SANDÍN, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill, Madrid.

SANDOVAL, C. (2000). Methodology of the Oppressed. University of Minnesota Press, Minneapolis y London.

SANTOS, B. DE S. (2009). Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI, CLACSO.

SANTOS, B. DE S. (2011). "Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana". Revista internacional de filosofía Iberoamericana y teoría social, 16 (54), pp. 17-39.

SEMALI, L. M., Y KINCHELOE, J. L. (1999). "Introduction: What is indigenous knowledge and why should we study it?", en L. M. Semali y J. L. Kincheloe (Eds.), What is indigenous knowledge? Volees from the academy (pp. 3-57). Falmer, New York.

SMITH, L. T. (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. LOM, Santiago. (Obra original publicada en 1999)

SOLÓRZANO, G. D. Y YOSSO, T. J. (2001). "Crítica, raza y escritura, teoría y método: contador de cuentos", Estudios cualitativos en educación, 14(4), 471-495.

STAVENHAGEN, R. (1971). "Cómo descolonizar las ciencias sociales", en: Rodolfo Stavenhagen, Sociología y Subdesarrollo. México: Nuestro Tiempo. Traducción de Carmen Cinta. Publicado inicialmente como: "Decolonializing Applied Social Sciences". En: Human Organization, 30 (4), pp. 333-357. Chicago, Illinois, Estados Unidos.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia, Medellín.

SUÁREZ, J. (2011). "En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales", Revista Tabula Rasa, 14, 183-204. En: http://www.redalyc.org/pdf/396/39622094008.pdf.

THOMAS, G. (2004). "Introduction: Evidence and practice", en G. Thomas y R. Pring (Eds.), Evidence-based practice in education (pp. 21-33). Berkshire, England: Open University Press.

TORRANCE, H. (2006). "Research quality and research governance in the United Kingdom: From methodology to management", en N. K. Denzin y M. D. Giardina (Eds.), Qualitative inquiry and theconservative challenge: Confronting methodological fundamentalism (pp. 127-148). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

VÁZQUEZ, B. (2013). "Educación decolonial-liberadora. Perspectivas", Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Año 1 N° 2, Julio-diciembre, 2013, pp. 177-196

VÁZQUEZ, R. Y MIGNOLO, W. (2013). AestheSis descolonial: heridas coloniales / curas descoloniales. https://socialtextjournal.org/periscope_article/decolonial-aesthesis-colonial-woundsdecolonial-healings/

VEGA, R. (2009). "Crisis civilizatoria", en Herramienta, núm. 42, octubre, disponible en http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-42/ crisis-civilizatoria.

WALSH, C. (2002). "Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo", en: Indisciplinar las ciencias sociales, editado por Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez. Abya Yala, Quito.

WALSH, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Abya-Yala, Quito.

WALSH, C. (2014). Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo Caminos. Equipo de En Cortito que´s pa´ Largo. pp. 4- 87. Querétaro.

ZELAYA, G. (2013). De una Epistemología a otras Epistemologías posibles. Una Mirada Decolonial. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales: Universidad de Buenos Aires. Argentina.

BIODATA

Alexander ORTIZ OCAÑA. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima. Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Director de CRECED: Comunalidad de Reflexión sobre la Colonialidad y Experiencias Decoloniales. Investigador Senior de Colciencias. Coordinador de la línea de formación sobre Pensamiento Crítico-Decolonial, Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio. Reside en Colombia desde hace dos décadas. Conferencista y consultor en varias universidades de Latinoamérica: Cuba, Brasil, México, Venezuela, Panamá, Chile, Paraguay, Ecuador, Colombia. Ha publicado más de 40 libros.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ENSAYOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6616128
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Filosofía de la Liberación y epistemología: contribuciones a las ciencias sociales críticas

Philosophy of Liberation and epistemology: contributions to critical social sciences

Martín RETAMOZO
http://orcid.org/0000-0001-8778-7667
martin.retamozo@gmail.com
CONICET / Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6616128

RESUMEN

Desde sus comienzos, la Filosofía de la Liberación ha tenido como objetivo la construcción de un conocimiento crítico a partir de la situación de América Latina. Sin embargo, los esfuerzos por fundamentar epistemológicamente y metodológicamente una ciencia social crítica desde esta perspectiva ha sido considerablemente menor. Este artículo busca aportar a esta cuestión. A partir de un estudio de los aportes de Enrique Dussel, se propone distinguir la reflexión del método como ruptura teórica y como propuesta metodológica. El tratamiento de estos asuntos replantea un conjunto de problemas cruciales para la fundamentación de un programa de ciencias sociales críticas.

Palabras clave: analéctica; ciencias sociales críticas; Enrique Dussel; Filosofía de la Liberación.

ABSTRACT

Philosophy of liberation has aimed to build critical knowledge from the situation in Latin America. However, there have been considerably fewer efforts to epistemologically and methodologically ground a critical social science from this perspective. This article seeks to contribute to this question. Based on a study of Enrique Dussel's contributions, it proposes to distinguish the method as a theoretical rupture and as a methodological proposal. The treatment of these issues raises a set of crucial problems for the foundation of a critical social science program.

Keywords: analectic; critical social sciences; Enrique Dussel; Philosophy of Liberation.

Recibido: 15-10-2021 ● Aceptado: 12-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

I. INTRODUCCIÓN

> El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico.
>
> (Marx, Tesis sobre Feuerbach, Tesis II)

En 1968 el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy lanzó un provocativo interrogante que, en parte, sintetizaba ciertos debates a la vez que abría otros: "¿Existe una filosofía en Nuestra América?" (1968/2004). Luego de un agudo examen, la conclusión de Salazar Bondy fue que América Latina carecía de una filosofía propia, original y auténtica debido, en parte, a su dependencia económica y cultural de los centros de poder mundial. Muchos intelectuales han intervenido en este debate sobre la posibilidad (y la necesidad) de una filosofía latinoamericana y el status de esta tarea. El mexicano Leopoldo Zea recogió rápidamente el guante lanzado por Salazar Bondy[1] mientras que hacia el sur del continente un grupo de jóvenes filósofos comenzaba una serie de reuniones con la cuestión de las condiciones de posibilidad y los desafíos de la filosofía latinoamericana como su preocupación central. Este grupo sentaría las bases de la (o las) Filosofía(s) de la Liberación (Dussel: 1998a; Scanonne: 2009; Arpini: 2010)[2].

En los años setenta se consolidó este movimiento filosófico que –podemos arriesgar- es uno de los pocos intentos consistentes de constituir una filosofía original desde América Latina[3]. La Filosofía de la Liberación es, de alguna manera, el intento, no sólo de responder la cuestión planteada por Salazar Bondy, sino de asumir el desafío de construir una filosofía que sintetice el debate y proponga una superación. En efecto, no se trataba de la búsqueda de una filosofía propia, original y auténtica en el sentido de rechazo completo de la tradición occidental (se escribe mayormente en español, por ejemplo, la lengua colonial y se realiza en la Universidad "occidentalizada" como la llama Ramón [Grosfoguel: 2013]). Pero tampoco es la mera aplicación de paradigmas filosóficos a los problemas particulares como parte de una universalidad que trasciende (en una perspectiva cercana a la de Leopoldo Zea). El proyecto de la Filosofía de la Liberación es un proyecto con pretensiones de superación a partir de la crítica de la totalidad vigente- sistema dominador (el capitalismo, neoliberal, colonial, patriarcal, heteronormativo, racista) mediado por la crítica de la tradición filosófica en la cual se inserta[4] y en diálogo con las perspectivas subalternas en emergencia.

Para desarrollar esta tarea es preciso la construcción de un método. En efecto, la cuestión del método ha sido una preocupación temprana en la Filosofía de la Filosofía de la Liberación (Arpini: 2013). Entre los escritos fundacionales podemos contar los escritos de Dussel "El método analéctico y la Filosofía Latinoamericana" (1973 y *"Método para una filosofía de la liberación: Superación analéctica de la dialéctica hegeliana" (1974)*. Desde allí, algunos trabajos se han ocupado en recuperar la cuestión del método analéctico, aunque lo han hecho más en su carácter de ruptura teórica que en tanto una cuestión epistemológica y metodológica con implicancias para la investigación social (Cfr. González San Martin: 2014; Moreno Villa: 1993). Es evidente que esta lúcida inquietud seminal no se plasmó en reflexiones específicas tendientes a desarrollar una epistemología que fundamente a las ciencias sociales críticas y sirva de soporte para las prácticas de investigación. Ante esta situación de vacancia, este artículo tiene por objetivo examinar

---

[1] La polémica entre Salazar Bondy y Zea se ha convertido en un clásico y revisitada en innumerables ocasiones. Para la revisión que realiza Enrique Dussel puede consultarse "El proyecto de una filosofía de la historia latinoamericana" (1993a) y "Augusto Salazar Bondy y el origen de la filosofía de la liberación" (2007).

[2] Un interesante –y sintético- estudio sobre los orígenes de la Filosofía de la Liberación es el que realizan. Bello Ortiz, Záñiga y Galindo (*2009*).

[3] Es preciso, no obstante, atender el debate que lanza Horacio Cerruti-Guldberg (2012) sobre la necesidad de considerar Filosofías de la Liberación, en plural, debido a la multiplicidad de estilos o corrientes que denomina ontologicista, analéctica, historicista y problematizadora. Cerruti-Guldberg ha sido uno de los autores más críticos de Dussel (Cfr. Cerruti-Gulberg: 1983, para una revisión de la controversia ver Martínez: 2014)

En lo que respecta a este artículo, más allá de la polémica, consideramos la propuesta de Enrique Dussel que ha sido la que ha dedicado pasajes sistemáticos a la cuestión del método.

[4] Una característica de la Filosofía de la Liberación es su raigambre académica (universitaria) y su relación de cierta exterioridad con los movimientos sociales y populares. Esto, no obstante, no ha sido impedimento para los ensayos de encuentros con colectivos, organizaciones y activistas.

el status de la discusión del método en la Filosofía de la Liberación y sus posibles perspectivas metodológicas en el campo de las ciencias sociales de pretensión crítica[5].

Nuestra tesis interpretativa es que bajo la cuestión del método se han solapado dos discusiones que conviene distinguir. Por un lado, una ruptura teórica con el punto de vista de la concepción ontológica y metafísica que había caracterizado a la filosofía occidental (algo que sería más propio de una *Logik*). Por otro lado, cuestiones cognitivo-procedimentales desarrolladas por Dussel a partir de la obra de Carlos Marx (y en cierto modo recuperando a Hegel) en sintonía con la concepción del método como ascenso desde lo abstracto a lo concreto (indicios de una metodología). A partir de esta clave de lectura, la primera sección de este artículo se ocupa de la ruptura teórica y la segunda de los lineamientos metodológicos. Finalmente, reservamos la tercera parte para indagar en la posibilidad de fundamentar una ciencia social crítica consistente con los preceptos éticos, políticos y teóricos de la Filosofía de la Liberación.

II. EL CAMBIO DEL PUNTO DE PARTIDA: GIRO ONTOLÓGICO, TEÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO

Quienes son los que sufren
No sé pero son míos
(Pablo Neruda)

Quizás la novedad (y la originalidad) de la Filosofía de la Liberación es consecuencia de la crítica a uno de los postulados de la metafísica occidental: la sentencia de Parménides de que *el ser es* y el *no-ser no es* (Heidegger: 2005). Para Dussel, esta concepción matricial del pensamiento occidental tiende a "encubrir" al otro[6], puesto que contiene la aseveración de que lo griego *es* lo verdadero (como cultura) y lo no-griego -lo bárbaro, la mujer, el pobre, el extranjero- es parte del no-ser porque está excluido del *logos* (y de la política). El gesto crítico fundacional de la Filosofía de la Liberación es la afirmación del no-ser como entidad cuya verdad es primaria por ser la negatividad del orden del poder y, por lo tanto, la potencialidad de cambio (una negatividad que es, en realidad, una positividad negada) y cuya negación (de la negatividad) implica un pasaje dialectico de la misma comunidad.

La filosofía de la liberación se mueve en la dialéctica o el "pasaje", que parte de un sistema dado o vigente (sea político, erótico, pedagógico, fetichista, económico, etc.), y que se interna en un sistema futuro de liberación. Trata dicho "pasaje" dialéctico entre un orden y otro orden, y toda la problemática compleja de la ruptura con el "antiguo momento" (1), como sistema de dominación de la praxis de liberación misma (2), y del momento constructivo del nuevo orden (3) (Dussel: 1994a, p. 166).

La elaboración de Dussel en "Método para una filosofía de la Liberación" (1974) se inspira en los desarrollos de Hegel e incorpora la crítica que realiza Schelling en "Filosofía de la revelación" (su curso en Berlín de 1841/42) a la perspectiva hegeliana como una dialéctica puramente negativa a la que contrapone una filosofía positiva. Asimismo, serán la analítica existencial de Heidegger y la fenomenología de Husserl otros insumos en la misma sintonía los que constituyan las condiciones de posibilidad del quiebre teórico. Estas contribuciones ofrecerán herramientas para el tratamiento metodológico de la posición que la Filosofía de la Liberación construye, especialmente, a partir de los aportes de Emmanuel Lévinas[7].

> La crítica a la dialéctica hegeliana fue efectuada, como lo hemos visto, por los poshegelianos (entre ellos Feuerbach, Marx y Kierkegaard). La crítica a la ontología heideggeriana ha sido efectuada por Lévinas. Los primeros son todavía modernos; el segundo es todavía europeo. Resumiremos indicativamente el camino seguido por ellos para superarlos desde América latina. Ellos son la prehistoria de la filosofía latinoamericana y el antecedente inmediato de nuestro pensar latinoamericano (Dussel: 1974, p. 176)

[5] Cabe destacar que lo que Dussel liga el surgimiento de la Filosofía de la Liberación al "surgimiento de las ciencias sociales críticas latinoamericanas (en especial la "Teoría de la Dependencia")" (2005a, p. 5) pero también a la "Sociología de la Liberación" cuyo programa había enunciado Orlando Fals Borda a fines de los años sesenta (Dussel: 1983, p. 16)

[6]Dussel publicó en 1994 "El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad." producto de una serie de conferencias en Frankfurt dos años antes.

[7] La influencia de Levinas en la obra de Dussel ha sido analizada por Beorlegui (1997) y García Ruiz (2014)

El punto de partida en la negatividad de las víctimas, pero en un horizonte superador, es el que le otorga un nuevo impulso a la cuestión de la dialéctica. En este sentido, queda claro que el origen de la reflexión crítica es la concepción dialéctica que vincula al ser con la nada como constitutivas y una unidad que se despliega en la historia. Dussel apela a Schelling[8] (y su relación con Hegel) para conceptualizar la relación entre el ser y la nada, entre la positividad del orden y la negatividad. Recordemos que en "La Ciencia de la Lógica" Hegel afirma la identidad del ser y la nada como constitutiva del devenir[9]. No se trata de una relación de exterioridad (de oposición) sino de contradicción en el sentido dialéctico (no de la lógica formal de predicados). El devenir del *Espíritu*, la historia humana, entonces, será este juego incesante entre el ser que es nada y la nada que es ser. Ahora bien, la posibilidad de una "dialéctica positiva" requiere para Dussel de un paso analéctico que consiste en la afirmación del negado en su positividad constitutiva y negada por el devenir histórico del Ser. La meta-física[10], en este sentido particular, es la posibilidad de criticar a la ontología -como totalidad vigente- y reparar en lo que niega y excluye[11] el orden (la vida del otro) pero también es praxis política (el reconocimiento y la afirmación del otro). Filosofía y praxis serían co-constitutivas del pasaje de la negatividad producida sobre/en las víctimas y la activación de una positividad negadora de la negación y, por lo tanto, superadora. "la filosofía de la liberación, en este sentido, es una filosofía positiva. A este movimiento más allá de la mera "dialéctica negativa" del movimiento dialéctico esencial y propio de la liberación como afirmación de un nuevo orden y no meramente como negación del antiguo" (Dussel: 1993b, p. 168).

Si el no-ser es la existencia de otro-negado (o excluido), entonces la afirmación de la autenticidad del no-ser podrá realizarse en ese lugar-tiempo histórico donde realiza concretamente su negatividad y también desde donde se realiza su negación. En efecto, la crítica y la praxis podrá ser ejercida desde ese lugar geográfico (la periferia, el tercer-mundo) y a partir de ese lugar social (los pobres[12]). Esto dará lugar a la idea de "exterioridad". La lectura que hace Dussel de Emmanuel Lévinas procura recuperar ese lugar del otro y de la exterioridad[13].

Esta apropiación de los movimientos conceptuales de la filosofía occidental viene acompañada de una crítica por "europeos y modernos" (a Hegel, Marx, Heidegger, Husserl y Lévinas) y su superación implica recurrir a reflexionar sobre las experiencias elaboradas por los movimientos históricos y las luchas sociales de los oprimidos en distintos lugares del sistema-mundo, en particular en América Latina. En efecto, la Filosofía de la Liberación se nutre tanto de la crítica a la tradición del pensamiento emancipatorio como de la reflexión sobre las experiencias históricas concretas de los subalternos, las subalternas y les subalternes.

Este principio hace de la Filosofía de la Liberación una filosofía genuinamente materialista porque parte de pensar lo dado como aquello que puede ser superado. Es además "realista", en un sentido particular ya que considera que en la realidad hay más contenido que lo dado como visible y actual (y esto tendrá consecuencias metodológicas para pensar lo invisible y lo potenial). Esta concepción ontológica tendrá un correlato epistemológico en la analéctica en tanto la posibilidad de pensar la realidad más allá del ser, a partir del Otro, la otra, la Alteridad (puesto que es tanto lo constituido como entidad, pero también lo negado en su poder-ser, en su *potentia*). El desafío allí es doble. Por un lado, pensar las condiciones (las determinaciones)

---

[8] Un estudio de la recepción del último Schelling por parte de Dussel puede consultarse González San Martin (2016).

[9] Dice Hegel: "El puro ser y la pura nada es lo mismo. Lo que es la verdad no es ni el ser ni la nada, sino el hecho de que el ser, no es que pase, sino que ha pasado a nada. Y la nada a ser. Pero, justamente en la misma medida, la verdad no es su indiferencialidad, sino el que ellos sean absolutamente diferentes; pero justamente con igual inmediatez desaparece cada uno dentro de su contrario. Su verdad es pues este movimiento del inmediato desaparecer del uno en el otro: el devenir; un movimiento en donde ambos son diferentes, pero mediante una diferencia disuelta con igual inmediatez" (Hegel: 2011:426)

[10]Dussel recupera el origen etimológico de "metafísica" como *metátaphysiká* (más allá de la física) en referencia a la capacidad de ir más allá de lo dado (la ontología).

[11] Negación, exclusión, opresión y exterioridad son parte de un acervo categorial que requiere de precisiones analíticas y tiene implicancias políticas.

[12] En el inicio de la reflexión de la Filosofía de la Liberación el lugar central de la figura del oprimido la ocupan los pobres. Esta centralidad luego, sin abandonarse totalmente, se despliega hacia otras figuras como la mujer, el niño, el indígena, el anciano, el campesino. Asimismo la referencia al pobre se desplaza a la del trabajador cuando -con Marx- se ubica el trabajo vivo en un lugar central.

[13] La radicalidad de la "exterioridad" generó dificultades en la FL, si ésta es absoluta no hay posibilidad de establecer mediaciones con ese "otro". Dussel, en sus trabajos más recientes, apela a la "analogía" como una instancia entre la identidad y el equívoco, como una apuesta al encuentro con el otro. No obstante, la exterioridad parece referirse como "lo" Otro del sistema vigente pero también como "el" Otro en una apuesta a la intersubjetividad.

que posibilitaron la totalidad vigente a partir de la negación de la positividad originaria. Por otro lado la posibilidad de nuevas totalidades contenidas en la negatividad de las víctimas del sistema como "utopía posible" (Dussel: 2001d, p. 62) o "utopía realizable" (Dussel: 1993b, p. 15)[14].

El lugar del oprimido será el punto de partida (que luego se complejizará, como veremos, en el principio de la vida). Esta centralidad de la opresión, una vez sometido a examen crítico, permite descubrir el principio de la vida. En la gran Ética *amarilla* Dussel expone claramente

> El punto de arranque fuerte, decisivo de toda la crítica y como hemos indicado, es la relación que se produce entre la negación de la *corporalidad (Leiblichkeit)*, expresada en el sufrimiento de las víctimas, de los dominados (como obrero, indio, esclavo africano o explotado asiático del mundo colonial; como corporalidad femenina, raza no-blanca, generaciones futuras que sufrirán en su corporalidad la destrucción ecológica; como viejos sin destino en la sociedad de consumo, niños abandonados de la calle, inmigrantes refugiados extranjeros, etc.), y la toma de conciencia de dicha negatividad (Dussel: 1998, p. 309).

Este pensar desde la negatividad del sistema, que es una positividad (o una potencia) originaria negada, constituye el "momento analéctico" (Dussel: 1998, p. 575) que más que un método (como se había expuesto en tanto el "método analéctico") es un principio consistente con la ruptura ontológica de partir del Otro-negado. El mismo Dussel lo insinúa cuando titula a una sección "El método de pensar latinoamericano. La analéctica como ruptura teórica" (Dussel: 1979).

Ya en 1983, Dussel sostenía que el descubrimiento del otro implicaba el "momento analéctico" del método dialéctico. Esa positividad originaria (origen de todo lo humano) es la vida[15]. El problema de la vida humana (el sufrimiento, la explotación y la opresión) estuvieron desde el origen mismo de la Filosofía de la Liberación, pero fueron refinados como principios teóricos y prácticos al punto de constituir un criterio de verdad (ver Dussel: 1998, 2001a y 2001b, y otros trabajos del autor).

Para Dussel la vida humana concreta es el "modo de realidad" que cada ser humano en comunidad no puede eludir por constituir su esencia (y su necesidad[16]) y se manifiesta en "posibilidades de vivir". La vida constituye la realidad objetiva y, por lo tanto, determina la verdad. De este modo la vida se instituye como un criterio de verdad práctica en tanto las acciones, las instituciones y los sistemas pueden evaluarse en relación a la capacidad de mantener y reproducir la vida. Asimismo, este criterio material se subsume en diferentes campos para su concreción ético-política, incluso en el campo científico. En este sentido, dice Dussel, "La verdad 'teórica' es segunda y está: a) subsumida en el momento práctico, o b) abstractamente ejercida como un acto teórico posterior (como cuando me pregunto: ¿Es esto un alimento o veneno?). El error puede ser fatal. Se trata de un pragmatismo radical desde la vida" (2001b, p. 28).

Ahora bien, por vida humana no debe entenderse la vida individual ni en un sentido biologicista sino que siempre esta es un vivir en comunidad con sus aspectos históricos, económicos, políticos culturales, religiosos y místicos. Al tiempo, es la fuente de la cultura que, sin embargo, no se agota en ninguna cultura, sino que se desarrolla concretamente en cada una de ellas y la historia de las culturas constituye la historia de la vida humana. Esta vida humana requiere de condiciones para un desarrollo en múltiples dimensiones de su plenitud (desde la reproducción biológica hasta el amor, el arte, lo filial, la religión, la lúdica, etc.).

"La 'vida humana' es el criterio de verdad práctica universal. Por ello, ninguna norma, ningún acto, micro o macro institución o todo un sistema de *Sittlichkeit* puede dejar de tener como contenido (en última instancia y en concreto) a la misma 'vida humana'" (Dussel: 2001b, p. 119)[17].

---

[14] Como veremos, también Boaventura de Sousa Santos (2006) recupera la idea de "utopía realista" .

[15] Si bien el principio de la vida estuvo supuesto desde los inicios en la Filosofía de la Liberación, en algunos textos es la "libertad" aquello que es negado y causa de la exterioridad. Por ejemplo: "El ámbito de la exterioridad es real sólo por la existencia de la libertad humana" (Dussel, 1977, p. 176). Esto quizás es un rasgo de la fuerte influencia de Hegel y Schelling en los años setenta.

[16]Dussel asimila la voluntad de vivir a una pulsión en el sentido freudiano (*Trieb*)

[17] Varias han sido las críticas al criterio de la vida expuesto por Dussel. Entre ellas, la acusación de recaer en una falacia naturalista (Pardo: 2013) y deficiencias en el tratamiento de la cuestión del suicidio (Cabrera: 2004) y del aborto (Vuola: 2001),

Dussel considera que su criterio ético universal puede formularse deontológicamente como el deber de:

> producir, reproducir y desarrollar autorresponsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, contando con enunciados normativos con pretensión de verdad práctica, en una comunidad de vida (desde una 'vida buena' cultural e histórica, con su modo de concebir la felicidad, en una cierta referencia a los valores y a una manera fundamental de comprender el ser como deber-ser, por ello con pretensión de rectitud también), que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como horizonte último a toda la humanidad, es decir, con pretensión de universalidad (Dussel: 2001b, p. 119).

Si bien, como argumentamos, el principio de la vida se encuentra presente desde el origen de la Filosofía de la Liberación, es la lectura sistemática de Marx la que ayuda a fundamentar el postulado (Dussel: 1985). La categoría de *trabajo vivo (lebendige Arbeit)* como fuente creadora del valor *ex nihilo* (Dussel, 1998b, p. 63) que se opone al trabajo objetivado (trabajo muerto lo llama Marx –no tan- metafóricamente). Esto permite un principio bifronte: por un lado, el trabajo que es pobreza absoluta a la vez que creador de valor que se objetiva, se fetichiza y se vuelve contra el creador (Sáenz: 2000). Por otro, la vida como potencia que es subsumida en un movimiento negativo y productivo que instala una totalidad. Partir de la negatividad producida y de la exterioridad del sistema será el método (o el momento) analéctico de una dialéctica que busca una praxis capaz de realizar el pasaje hacia devenir-otra totalidad. La totalidad dominante impone los modos de ser de la vida negando la subjetividad (y el cuerpo como parte de ella) y a la vez produciéndola en las diferentes dimensiones (económicas, estéticas, afectivas, lúdicas, eróticas). La producción del orden (de cualquier orden) implica formas de negación que –con Hegel- son internas mismas al devenir y, por lo tanto, inerradicables. Determinar (producir algo) es, como decía Spinoza, negarlo. Pero también, como agregó Hegel (2011) "La determinidad es negación en general. Pero, con más precisión, es el momento duplicado de la limitación y del deber ser" (p. 60). De lo que se trata, entonces, es instalar las condiciones para pensar los procesos de devenir otros (más justos) órdenes sociales a partir de la praxis de las víctimas (Dussel: 2009).

III. SOBRE LO ESTRICTAMENTE METODOLÓGICO EN LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN

No son muchos los textos en que Dussel trata sistemática y sostenidamente la cuestión de la epistemología y la metodología de las ciencias sociales. El mismo término "metodología" se encuentra casi ausente a lo largo de su vasta obra, aunque la cuestión de un "método" fue central especialmente en los escritos de los 70 y los 80. No obstante, es posible encontrar algunas referencias a la cuestión que merecen ser analizadas. En "El programa científico de K. Marx: ciencias social, funcional y crítica" (Dussel, 2001b, también en 1998b, p. 439)[18], Dussel pone la mirada sobre las reflexiones metodológicas sobre el proceso de investigación que apunta Marx con la pretensión de establecer qué caracterizaría a una ciencia social crítica. A partir de allí, establece tres criterios de demarcación. El primero, entre ciencia y no-ciencia. El segundo, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales. El tercero, ciencias sociales (o humanas) críticas y ciencias sociales funcionales. El primer criterio, si bien no es resuelto, es reposicionado a partir de los debates clásicos en el campo de la filosofía de las ciencias del siglo XX entre Popper, Kuhn, Fayerabend y Lakatos. En el segundo criterio opera el debate entre ciencias naturales y ciencias del espíritu en cuanto al status de los objetos y la lógica de inferencia (explicación y comprensión). El tercer criterio de demarcación es el que interesa especialmente a Dussel. Este criterio opera en el contexto de descubrimiento y –siguiendo a la primera Escuela de Frankfurt- establece la posibilidad de fundar un conocimiento crítico y material. Ese punto de partida coincide con el giro ontológico en tanto es la negatividad de la vida de las víctimas del sistema el punto de partida de la reflexión, es decir, se subsume el principio material ético-crítico en la producción del conocimiento. Asimismo, agrega Dussel:

[18] Este trabajo de Dussel dio lugar a un debate con perspectivas que se enfocaron, mayormente, en discutir la interpretación dusseliana del pensamiento de Marx (Rush: 2002, Petruccelli: 2000). Las críticas versan sobre una versión del trabajo que Dussel publicó en el número 9 de la revista Herramienta.

> Pero *crítica* es una teoría científico-social no sólo por la posición teórica de lo negativo-material, sino -y esto es constitutivo de la *crítica* (criterio de demarcación, entonces)- por el "ponerse de parte" efectiva y *prácticamente* "junto" a la víctima, y no sólo en posición observacional participativa -como el antropólogo descripto por Peter Winch- sino como el co-militante que entra en el horizonte práctico de la víctima (negatividad-material) al que se decide a servir por medio de un programa de investigación científico-*crítico* ("explicativo" de las "causas" de su negatividad). Es aquí donde se entienden las cuestiones ya no estudiadas hoy -porque han pasado de moda para los científicos sociales y filósofos "funcionales" al capitalismo avanzado-del "intelectual orgánico" de Gramsci, o de la "re-sponsabilidad por el Otro" de Levinas (2001c, p. 286).

La posibilidad de una ciencia crítica, entonces, no estará dada, inicialmente, por particularidades metodológicas sino por un posicionamiento ético-político y una actitud (e incluso un sentimiento) de compasión[19]. En efecto, el tercer criterio de demarcación radica en una posición, una decisión de ubicarse junto a las víctimas y asumir –dice Dussel,

> (…) la responsabilidad de los «intelectuales orgánicos (…) que intenta[n] «explicar» las *causas* (como científico social) de la negatividad de dichas víctimas [y] está obligado en cierta manera a inventar *nuevos* paradigmas, nuevas explicaciones (y aun *nuevas* interpretaciones hermenéuticas en la posición de la «comprensión») al descubrir *nuevos* hechos antes inobservados (e inobservables) en el mundo en el que se interna por una decisión ético-práctica (frecuentemente política que le abre nuevos horizontes) (Dussel: 1998, p. 445; también, 2001b, p. 312).

El método, como camino en la construcción de conocimiento, se vincula con la posición ético político crítica pero en una dimensión diferente. El punto de partida es la totalidad vigente (lo dado en tanto que dado) ahora en lo que concierne a lo metodológico. A partir de lo dado (lo óntico) el método consiste en el camino de la búsqueda del fundamento. Ahora bien, al ubicarnos en el lugar (desde/con) las víctimas se instala un horizonte invisible desde los lugares dominantes que son coextensivos a las formas de dominación y ejercen una colonialidad del saber conjunta a la del poder (Quijano: 1999). La consecuencia del ejercicio de este poder es tanto el epistemicidio (de Sousa, 2006; Grosfoguel, 2013) como la invisibilización.

El punto de partida, entonces, no es sólo una opción ético-política, sino que éste tiene consecuencias epistémicas al configurar un campo problemático radicalmente diferente del posible en otros paradigmas. Pero este punto de partida crítico del sistema no nos dice nada –por sí mismo- del modo de transitar el camino[20], no nos dice nada de la metodología del método. Allí es donde Dussel recurre nuevamente a la tradición de la filosofía y la pregunta por el fundamento a partir de lo dado. En este sentido, el "esto", lo aparentemente inmediato, es lo abstracto tal como lo analizó Hegel en la sección sobre la "Certeza Sensible" de la *Fenomenología del Espíritu*. Partiendo de lo dado –como prosiguió Marx- el pensamiento científico asciende de lo abstracto a lo concreto. o. El método es análogo a un giro crítico de la ontología de la Filosofía de la Liberación, pero es preciso distinguir analíticamente ambos problemas.

El método permite ir más allá de lo dado, incluyendo lo inacabado, lo potencial, lo negado y la exterioridad. La metafísica busca ir más allá de la ontología vigente. El Ser no agota la realidad y la Filosofía de la Liberación activa el doble movimiento de mostrar el fundamento de lo dado y co-labora en la activación de aquello que es negado por el ser en una perspectiva de realización de la vida. Ciencia (crítica) y metafísica parecen no ser ya una dicotomía irreductible, sino la posibilidad de ir más allá de lo dado.

Marx será el consejero sobre el método en tanto superación de Hegel[21], según Dussel, bajo la influencia de Schelling mediada por Feuerbach[22]. En "La producción teórica de Marx (un comentario a los *Grundrisse*)"

---

[19] Recordemos que Habermas (1973) había reparado en los intereses constitutivos del conocimiento, entre ellos el conocimiento crítico.

[20] Una de las críticas acertadas de Petruccelli (2000) es que el punto de partida o la actitud del investigador del lado de las víctimas no nos asegura la calidad y la rigurosidad de su labor científica, por lo tanto, no parece ser condición suficiente del pensamiento crítico.

[21] Un breve y potente trabajo sobre la noción de ciencia en Marx en sintonía con la planteada por la Filosofía de la Liberación es el de Ricardo Gómez,(2009). Karl Marx. Una concepción revolucionaria de la economía política como ciencia. *Revista Herramienta*, 13(40).

[22] En los escritos de los primeros setenta, Dussel repara en la crítica de Schelling a Hegel de sucumbir a una filosofía negativa (allí su aporte y su limitación) y encontrará en el proyecto de la Filosofía de la Liberación la posibilidad de partir de la negatividad para ir más allá del Ser

se dedica una sección al método de ascenso de lo abstracto a lo concreto elaborado por Marx como notas preparatorias para la redacción de El Capital en 1857. En este trabajo, producto de un estudio sistemático de Marx (a diferencia de sus consideraciones de los años setenta), Dussel propone recuperar los movimientos conceptuales de Marx como método(logía) de la Filosofía de la Liberación en lo que respecta a las ciencias sociales. El punto de partida de la reflexión, la totalidad vigente es traducida metodológicamente como "lo real y lo concreto" (la situación de los oprimidos) que en el primer momento aparece ante el pensamiento como una representación caótica, indeterminada y, por lo tanto, abstracta. La acción de conocer parte de ese momento de representación de lo real y concreto para ir generando movimientos que van descubriendo analíticamente las determinaciones de lo real ahora como concreto-pensado (Kosik: 1967).

Pero, ¿qué sentido tiene ascender de lo abstracto a lo concreto? Lo abstracto es la impresión, los hechos, todo aquello que caóticamente se recolecta por la información (que tiene ciencias auxiliares de verificación de su autenticidad, etc.). Colectada la caótica multiplicidad de objetos abstractos (y abstractos en cuantos "todos" inconexos, o "partes" sin articulación: ab-sueltas de sentido y explicación, sin respectividad mutuamente con implicaciones) se los pone, se los ex-pone, en la totalidad concreta que los comprende, abarca, funda: la esencia concreta de todos ellos (Dussel: 1983, p. 320).

La elaboración de conceptos y categorías permite reconstruir esas determinaciones que eran "invisibles" en el primer momento. La abstracción, entonces, tiene dos significados como momentos del proceso del conocer. Como atributo de la realidad dada corresponde al modo de aparecer de esa complejidad fenoménica, caótica y múltiple (espacial, escalar, temporal), por lo tanto, in-determinada (aunque ya su primer acceso esté mediada por el lenguaje). Como atributo del pensamiento implica una intervención analítica conceptual y categorial que permite reproducir, ordenar, objetivar y comprender las determinaciones de la totalidad (no es una práctica teórica sino una producción teórica). Parece razonable distinguir, entonces, entre "lo abstracto" y "la abstracción". Asimismo, es clave recuperar el "regreso" de Marx como metáfora de la necesidad de incluir a la totalidad concreta como referente que no se agota en una copia mental de la realidad sino como parte de un proceso revolucionario, es decir, de praxis. Como dice Marx en el tomo III, libro XVIII de *Das Kapital*, el método permite pasar de los fenoménico a lo morfológico[28] y por otro lado, adquiere una dimensión política porque se ubica en la intervención sobre un espacio de posibilidades al modo del silogismo práctico (que conlleva un imperativo).

Cabe señalar que esta apropiación de Marx es más bien epistemológica que metodológica. En este horizonte en un artículo estrictamente epistemológico titulado "*Kategorie*"[23] repara en la centralidad de las distinciones que introduce Marx para describir el proceso de conocimiento. El punto de partida, lo fenoménico, se presenta como la fuente de una intuición que en el comienzo es una representación caótica, ambigua y oscura. El concepto (*Begriff*) intenta introducir un primer paso en la aprehensión racional. No obstante, también es posible que estas representaciones conceptualizadas sean inmediatamente falsas o al menos superfluamente ciertas. Aunque quizás es más preciso decir que hay conceptos más claros en cuanto delimitan las determinaciones iniciales partiendo siempre de lo abstracto (que no debe confundirse con lo

---

en cuanto dominación que subsume realidades múltiples. Luego de la sistemática lectura de Marx de fines de los años setenta y principio de los ochenta Dussel atribuye a la influencia de Schelling (y también de Feuerbach) la crítica de éste a Hegel. Arthur (2003) ha argumentado, en una reseña crítica a la traducción al inglés de "Hacia un Marx desconocido. Un comentario a los Manuscritos (1861-1863)" que no hay evidencia que sustente la influencia directa de Schelling en el Marx maduro. Las referencias de Marx sobre Schelling pueden constatarse en una carta a su padre fechada el 10 de noviembre de 1837 donde relata que se se había tenido que familiarizar "con Schelling y con la historia, y que me causó infinitos quebraderos de cabeza" (Marx: 1982:10) y realiza comentarios sobre Schelling en los apéndices de su tesis doctoral. Asimismo, y fundamentalmente, en una carta fechada el 3 de octubre de 1843 Marx invita a Feuerbach a escribir un artículo para los Anales Franco-alemanes para "desenmascarar a Schelling en París". Marx tilda a Schelling de "fanfarrón", lo acusa de estar involucrado en el cierre de la Gaceta Renana y considera que "La filosofía de Schelling es la política prusiana sub specie*phiosophiae*". Además agrega: "El *sincero pensamiento juvenil* de Schelling –pues debemos hacer honor a las virtudes de nuestros enemigos-, aunque no cuente para realizarlo con más arma que su imaginación, con más energía que su vanidad, con más estímulo que el opio ni con otro órgano que la irritabilidad de sus dotes receptivas femeninas". Cabe mencionar que Feuerbach se excusa de enviar la contribución que le solicita Marx pero concede las apreciaciones políticas sobre la relación de Schelling con el régimen prusiano y agrega: "estamos ante un filósofo que exhibe ante nosotros, en vez de la fuerza de la filosofía, el poder de la policía, en vez de la fuerza de la verdad, la fuerza de la mentira y del engaño"
En trabajos posteriores Dussel reconocerá que no es relevante si la influencia fue directa o indirecta (Dussel: 2005b, p. 219).

[23] El artículo fue preparado como entrada para el "Diccionario Histórico-Crítico del Marxismo" que ha puesto en línea por el Instituto de Teoría Crítica de Berlín http://dhcm.inkrit.org/

general y complejo, sino por el contrario con lo particular del "esto"). El análisis de las determinaciones implica el ejercicio de la abstracción y el desarrollo de las categorías para el análisis (estudio) de las determinaciones que intervienen en un proceso (en el caso de Marx en la constitución y funcionamiento del capitalismo).

Este momento analítico requiere del momento sintético superador de retorno (o ascenso) a lo concreto. Las categorías para Marx –dice Dussel- son un momento del concepto y construcciones del entendimiento orientado al análisis para ordenar las múltiples determinaciones postuladas de un proceso histórico en un discurso coherente y científico que reproduce el movimiento de lo real o, podemos decir, la realidad del devenir de lo real. Estos procesos analizados son nombrados y configurados relacionalmente como forma de exposición del movimiento real del proceso objetivado como referente de conocimiento. En muchos casos los nombres de las categorías son tomados del acervo disciplinar y eso puede llevar a confusiones sobre el status de las categorías y sus delimitaciones. En parte para sortear esta dificultad, Hugo Zemelman propuso distinguir conceptos de categorías en el uso crítico de la teoría como parte de procesos de investigación.

La elaboración de las categorías (y su conceptualización) permite el movimiento del pensamiento de regreso (o ascenso) a lo concreto en tanto la representación ahora de la totalidad posibilita comprender lo real y concreto en sus múltiples determinaciones pertinentes. En los estudios sobre Marx, Dussel descubre la noción de "determinaciones determinadas determinantes"" (Dussel: 2016, p. 106) en el análisis sobre la relación entre producción y consumo. Por un lado, esto permite abandonar la visión determinista y unicausal que se ha extraído de la metáfora base/spierestructura. Por otro lado, complejiza la noción de determinación. En efecto, determinación no implica un determinismo a priori sino la identificación de los procesos sociales que operaron en el hacer concreto histórico el devenir que constituye realidad y objetividad.

El problema, claro, es por la garantía de correspondencia o vínculo entre la totalidad-pensada y la totalidad-concreta (cuestión aún más urgente si no se trata sólo de un problema de verificación cognitiva sino de insumo para la praxis política). O para decirlo con el epígrafe de Marx: cuando no nos interesa la mera escolástica. El idealismo tenía la ventaja de la construcción racional del conocimiento y de la realidad como proceso subjetivo o trascendental. El empirismo la confianza en la posibilidad de que el ejercicio de aprehensión pueda ser probado por medio de la contrastación (y ajustado en su falsación). Ahora bien, Marx, en cierto modo influido por el positivismo del siglo XIX[24], asume que es posible una representación real y verdadera de la realidad si se cuenta con el método correcto (incluso neutral). Es decir, puede sortear la cuestión del criterio de verdad a partir de una concepción en cierto modo inválida en el terreno epistemológico actual. No obstante, la crítica de Marx al empirismo (y su pretensión de conocimiento inmediato) y la crítica al idealismo (la dependencia de la realidad del pensamiento) instalan condiciones de reflexión que serán abordadas en todo el siglo XX en un horizonte superador de ese debate.

Pero identificar el nombre del problema y el escenario de su tratamiento no implica su resolución. En 1983, Dussel dedica un largo apartado a discutir la cuestión de la objetividad en las ciencias sociales (particularmente en el conocimiento "científico-histórico"). Allí analiza las condiciones de validación y objetividad del conocimiento científico para recuperar el lugar de la "subjetividad científica", "el sistema de prácticas objetivas" y la praxis como constitutiva de la objetividad.

Para Dussel la "objetividad abstracta" acepta las exigencias epistemológicas y metodológicas que le impone el propio discurso científico como válidas. Esto excluye la cuestión de la verdad como pretensión de referencia al proceso histórico (al plantear la diferencia entre objetividad y verdad). Dussel no acepta que dos enunciados científicos pueden hacer interpretaciones contradictorias de ciertos hechos y ambas ser "objetivas" (su ejemplo es de la Revolución Mexicana). La diferencia entre la objetividad abstracta y una objetividad concreta apuntará a dos criterios de demarcación (uno lado por las reglas formales del discurso científico y la otra por la dinámica de la historia). El problema no es resuelto satisfactoriamente puesto que se reintroduce la pregunta por el criterio de verdad que permita dirimir una controversia entre paradigmas y Dussel apuesta por una referencia a una realidad "externa". El viejo problema de la incomensurabilidad hace mella en el argumento.

---

[24] Manuel Sacristán (1978/1980) sostiene que en Marx existen tres tradiciones que influyen en su noción de ciencia: Science, Kritik y Wissenschaft.

Ahora bien, en un escenario pluralista es concebible que cada paradigma establezca las condiciones de su validación más allá de las críticas de coherencia interna o externas que se pueda realizar. Por lo tanto, la tarea de la epistemología crítica será generar una propuesta que pueda incluir los tres elementos identificados acertadamente por Dussel, la subjetividad epistémica, la praxis y la totalidad concreta como parte de la configuración de una objetividad capaz de producir un conocimiento no orientado por la contemplación sino por la pretensión de intervención política: una ciencia de la praxis.

IV. CONCLUSIONES. EN BUSCA DE MÉTODO(LOGÍA) PARA LOS ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

En 1977 Dussel escribe una sección "De la Ciencia a la Filosofía de la Liberación" en la que plantea que la ciencia parte de hechos que se confrontan con marcos teóricos existentes a partir de los cuales se construyen problemas y se elaboran hipótesis para –de ser posible- contrastarse con la realidad e integrarlas al acervo existente (Dussel: 1986, pp. 182-183). Por el contrario, La Filosofía de la Liberación y su método dialéctico con el momento analéctico no se queda en los hechos. Así, mientras,

> El proceso científico (a) parte de la teoría y explica sus resultados: es demostrativo (muestra desde teorías). El proceso dialéctico, con respecto a la ciencia, parte de las teorías o de la ciencia como totalidad y se eleva a sus supuestos (b) históricos, sociales, económicos. Se eleva de lo abstracto (la ciencia) a lo concreto (totalidades prácticas o poiéticas, No demuestra el fundamento, sino que lo muestra como lo primero (Dussel: 1996, p. 185).

Ahora bien, una vez transitado desde la ciencia a la Filosofía de la Liberación, como dice Dussel, es necesario volver a pensar la posibilidad de las ciencias críticas consistentes con el proyecto de la Filosofía de la Liberación en una instancia que asuma las tesis filosóficas, teóricas, éticas y políticas. En el plano epistemológico y metodológico de las ciencias sociales esto implica abordar problemas centrales que son clásicos y a la vez requieren ser planteados en el nuevo horizonte. En primer lugar, el criterio de demarcación y, luego, las cuestiones internas al paradigma para su fundamentación epistemológica (y metodológica).

El problema del criterio de demarcación es un aspecto clave para las ciencias sociales críticas que se traduce en un triple desafío. Primero, la necesidad de un ejercicio de autolegitimación, por un lado, en el concierto de los sistemas científicos institucionales de los que dependen salarios y financiamiento[22] y, por otro, en el mismo campo de las ciencias sociales. Segundo, la elaboración de criterios de distinción entre ciencias sociales estándar y las ciencias sociales críticas. Tercero, y fundamental, como una manera de establecer condiciones de fundamentación que puedan mejorar la calidad de los trabajos de investigación científica (que se vincula con un problema de validez).

El primer problema afecta a todas las ciencias sociales. Al respecto Dussel acepta demasiado rápido la concepción de ciencia (y el criterio de demarcación) del falsacionismo crítico de Lakatos, incluso juega con el título de "programa de investigación" para referirse a Marx (como en su momento lo había hecho Ludolfo Paramio: [1993]). Aunque Dussel reconoce las críticas de Fayerabend no avanza en un replanteo del criterio de demarcación[23]. De este modo recae en la apuesta al monismo puesto que será un mismo criterio el que tendrán que pasar tanto ciencias físico-matemáticas, como naturales y ciencias sociales[25]. Lo cierto es que es difícil aceptar un criterio único de demarcación tan rígido como el que concede implícitamente Dussel, algo que llevaría a la paradójica situación de que muchas de las que consideraríamos parte de las ciencias sociales críticas pasarían el segundo y el tercer criterio pero no el primero[24]. Esto implica trabajar en un criterio de demarcación consistente en el marco del pluralismo epistémico (Olivé: 1998) en un terreno postempirista (Schuster: 2002) y acorde a los postulados teóricos y ético-prácticas de la Filosofía de la Liberación.

---

[25]Al aceptar una lógica de Programa de Investigación Científica, Dussel introduce también la dinámica de la rivalidad de los programas en cuanto a su heurística. Sin embargo, si aceptamos que la construcción de problemas está orientado por un interés constitutivo del conocimiento, entonces el tipo de problema que construya uno y otro paradigma en torno a un tema (la pobreza, la desigualdad, la violencia) marcará condiciones para su resolución.

El segundo problema (la distinción entre ciencias sociales críticas y ciencias sociales funcionales) se diluye o se relativiza como tal al admitir el pluralismo. Esto no implica aceptar un relativismo, sino que el debate interparadigmático no tiene una piedra de toque única y definitiva, que cada paradigma o programa puede tener definiciones axiomáticas (entre ellas qué es válido y que no) y que, sin embargo, esto no excluye el debate, la crítica y los procesos de diálogo (y polémica) intersubjetivos (impregnados de relaciones de poder en tramas de la institucionalidad científica). El criterio que elabora Dussel es problemático en tanto que la posición adoptada por el investigador "del lado de las víctimas", en el mejor de los casos, no es completo[25]. Basar la criticidad del conocimiento sólo en una posición ético-política puede llevar a equívocos en la producción del conocimiento interesado en intervenir históricamente, aunque por supuesto que situarse en la negatividad es un componente.

De lo anterior se desprende el tercer problema el cual contiene tópicos medulares de la agenda de investigación epistemológica de la Filosofía de la Liberación para las ciencias sociales y su fundamentación. Entre estos asuntos podemos destacar la cuestión de la objetividad (la construcción del objeto y el procedimiento conocimiento) la validez, las prácticas de investigación (incluyendo colaborativas, participativas, etc.) y la comunicación-socialización del conocimiento.

La construcción de un conocimiento crítico y político acorde a la Filosofía de la Liberación se enfrenta al reto de incluir a la subjetividad como condición de posibilidad de la objetividad y configurar objetos inclusivos que puedan dar cuenta de la complejidad, la negatividad, las prácticas y la posibilidad (lo múltiple, la nada, la praxis y lo aún-no). Incluir la complejidad implica el ejercicio de estudio de las mútiples determinaciones de los procesos sociales y su ordenamiento en un discurso científico. El punto de partida en lo histórico-concreto se muestra como indeterminado (es decir abstracto) sin la intervención cognitiva conceptual y categorial como instancia analítica. La producción del objeto es, entonces, como una resultante del ejercicio del pensar en tanto práctica (individual y colectivo). Esto genera desafíos por la necesidad de plantear diversas escalas, múltiples temporalidades y dimensiones.

Hugo Zemelman (1992 y 2005) es uno de los autores que ha asumido el desafío de pensar políticamente (y científicamente) por fuera de los parámetros establecidos. Su concepción del método como postura y la producción de una subjetividad epistémica como parte del proceso de conocimiento son claves para la producción de objetos con lógicas de inclusión de niveles de realidad y complejidad que incluyen la dimensión de la praxis y el futuro. Al igual que Dussel, Zemelman rescata la construcción de una subjetividad epistémica y una postura que instalan horizontes que hacen visible aquello que en otras opciones permanece oculto o imposible. Además, propone trabajar con la lógica de la inclusión y ha desarrollado la propuesta metodológica de los conceptos ordenadores como estrategia de investigación. Esto no sólo permitiría incluir realidades en el objeto (incluso aquellas negadas) sino también identificar coyunturalmente opciones de activación de potencialidades (como concreción de utopías). La propuesta de Zemelman, así como el configuracionismo de Enrique de la Garza (2012 y 2018), proponen una reflexión con alcances estrictamente metodológicos que alcanzan, incluso, a las preguntas por las técnicas de producción de datos (ya sean cuantitativos o cualitativos) y análisis sus datos (los cuales se subordinan a las preguntas de investigación y la producción del objeto)

Un pensamiento científico de lo posible constituye un desafío ineludible que pone en jaque los modos de concebir la temporalidad en las ciencias (Valencia: 2016). En tanto la capacidad de actualizar futuros efectivamente contenidos depende de la acción y esta va performando constantemente e instalando nuevos umbrales, esos espacios de lo posible van mutando y son siempre inciertos y abiertos (por lo que se requiere un principio de incertidumbre). La incomodidad que produce la incerteza en la pretensión cientificista de certidumbre es, sin dudas, abrumadora pero la alternativa es relegar el pensamiento político al campo de la mera historia.

La inclusión de la negatividad es consistente con los principios éticos (la primacía de las víctimas) y filosóficos (la relación de mutua implicancia entre el ser y la nada). Los trabajos de Boaventura de Sousa Santos sobre la ecología de saberes y la crítica de la razón indolente son insumos que instalan debates clave. Por un lado, porque comparte con la Filosofía de la Liberación (y con los poscoloniales) el punto de partida epistemológico consecuente con una concepción ontológica. Lo visible (como positividad y como objetos

válido) se erige sobre lo invisible (De Sousa Santos: 2009)[27]. Esto no sucede necesariamente por la ausencia de la temática en las agendas (incluso de organismos internacionales) de la pobreza, los trabajadores, los pueblos indígenas, las mujeres, etc.,ssino por el modo en que se ejerce una violencia epistémica subjetivante (y objetivante). La "sociología de las ausencias" implica trabajar en el reconocimiento de lo negado por el orden vigente, mientras que la "sociología de las emergencias" que permite expandir el horizonte de lo posible por fuera de la lógica lineal del progreso. Boaventura (De Sousa Santos: 2006) alerta sobre la necesidad de la producción de un conocimiento objetivo y riguroso, que nos prevenga contra nuestros propios dogmatismos y cegueras (incluso estando "del lado" de las víctimas) pero no por eso con pretensión de neutralidad[26].

La producción del conocimiento objetivo nos lleva al problema de la validez y el criterio de verdad. Si bien el criterio de verdad ("la vida" y las "víctimas") puede ser defendido como fundamentación de la acción política (un criterio ético-político), dicho criterio queda debilitado como criterio epistémico suficiente. No basta con ponerse del lado de las víctimas para elaborar un conocimiento crítico riguroso, como tampoco todo conocimiento producido en una comunidad pasa el criterio de demarcación (el de la vida) por el sólo hecho de ser producido desde la subalternidad. La tensión es evidentemente con lo que Grosfoguel llamó "populismo epistémico" (aunque nosotros prefermis "demagogia epistémica") que implica la romantización de racionalidades subalternas "donde cualquier cosa que diga un indígena o un negro ya es de-colonial y cualquier cosa que diga un europeo ya es colonial" (2013, p. 43) y un vanguardismo epistemológico en donde el que produce el conocimiento crítico se pone junto al que sufre y esto implica que el que sufre no puede elaborar conocimiento crítico o requiere de un tutor que le haga reflexionar sobre su propia praxis. El riesgo del despotismo ilustrado es, pues, evidente. Dussel es consciente de este problema en su crítica a la Escuela de Frankfurt, al respecto se interroga "¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de descubrir, analizar y estructurar como proyecto factible esos «verdaderos intereses» sin la participación discursiva, de intersubjetividad que crea validez, de las mismas víctimas?" (1998, p. 332)

La ecología de saberes, propuesta por Boaventura de Sousa es el nombre del problema (o del escenario) que permite admitir la pluralidad de comunidades de conocimiento, racionalidades y verdades. La apuesta es desarrollar una práctica en la que "La ciencia humana o social crítica se integra, articulada u orgánicamente, a la reflexión práctica de la misma comunidad de comunicación de las víctimas, permitiendo el surgimiento de una conciencia crítico cotidiana *ilustrada*" (Dussel: 1998, p. 471).

Sin embargo, el loable postulado choca con las dificultades empíricas de una simetría entre comunidades (sociales) y comunidades (científicas). El llamado a una responsabilidad ética, aunque deseable, no alcanza para avanzar en los modos de realizar prácticas de investigación-acción con otrxs.

Es cierto que el ejercicio de este pensamiento político de la liberación (que subsume el momento científico-crítico) requiere de una serie de aperturas entre las cuales podemos destacar: la necesidad de valorar múltiples formas de producir conocimiento (ecología de saberes) y la puesta en diálogo de esos saberes múltiples para la configuración de subjetividades intersubjetivas (o conciencia en un sentido hegeliano que podemos ligar a una representación del mundo y una disposición para la acción que Gramsci llamaría voluntad colectiva).

Esta preocupación no es en modo alguna novedosa. La Filosofía de la Liberación comparte un espíritu de época y una vocación histórica con dos corrientes teóricas con las que ha establecido diferentes diálogos: la pedagogía del oprimido (Freire: 1970) y la Sociología de la liberación (Fals Borda: 1968). En el marco de ambos proyectos se han elaborado metodologías de trabajo que significaron el desarrollo de diferentes técnicas en torno la educación popular y la investigación acción participativa (Fals Borda: 1999). En la actualidad también se han desarrollado enfoques críticos centrados en negatividades (y en sus positividades) como las feministas, poscoloniales, negras/afrodescendientes, queers, etc., cuyas "inter-traducciones" son tarea pendiente.

[26] Para una crítica a los planteos de Boaventura de Sousa Santos ver el trabajo de Enrique De la Garza (2021).

Ahora bien, a los fines prácticos y siendo la Filosofía de la Liberación eminentemente política, los criterios epistemológicos no valen tanto por mostrarse consistente ante otros enfoques o paradigmas, ni siquiera el "reconocimiento" en el campo científico sino por constituir un conocimiento acorde a la historia y la situación política de los colectivos subalternos. El yerro teórico y epistemológico no se paga con una refutación ilustrada sino como parte de un proceso que en definitiva se juega la vida (y de nuevo la vida es el criterio de verdad epistemológica y política, como afirma Dussel). Es evidente, que el devenir de la situación y los alcances de la praxis de los oprimidos no depende -exclusivamente- de una intelección "científica" correcta de coyunturas y tiempos históricos, sin embargo es una de las trincheras de la disputa política que puede ocupar el pensamiento crítico como parte de procesos sociales de producción de significados y "conciencia histórica" o "voluntad colectiva"[27].

En efecto, entre los desafíos centrales del pensamiento crítico (entre ellos el científico, pero también la Filosofía de la Liberación toda) radica en las limitaciones que en general ha mostrado los diálogos con los movimientos subalternos de todos los tipos: movimientos sociales, sindicales, indígenas, de mujeres, campesinos. Más allá de los intentos de los "foros sociales" y sus alcances como las iniciativas de CLACSO o desde la Vicepresidencia de Bolivia, es evidente que la integración orgánica, la aprehensión y el diálogo en contexto de ecologías de saberes han quedado lejos de su realización. Esto implica repensar lenguajes, formas y modos de establecer comunicaciones, dinámicas de intercambio que potencien las múltiples gramáticas de producción de conocimiento crítico (entre las cuales se cuenta el conocimiento de las ciencias sociales junto a muchos otros).

La Filosofía de la Liberación ha producido una de las contribuciones más significativas a pensar originalmente los problemas de América Latina. El aprovechamiento de los movimientos teóricos que esta ha producido para (re)fundar las ciencias sociales críticas en América Latina. En este punto es clave el diálogo tanto con la tradición crítica latinoamericana (la Sociología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia, la Pedagogía del Oprimido, etc.) y las críticas decoloniales y feministas como programas de investigación y praxis política. En este sentido, la Filosofía de la Liberación puede brindar sugerentes elementos para la producción de un conocimiento que a la vez que riguroso no abandone las pretensiones de contribuir a las disputas por la conformación del orden social y político más justo, y esto no puede prescindir de la producción de subjetividades colectivas potentes, hacedoras de futuros y constructoras de historia(s).

BIBLIOGRAFÍA

ARPINI, A. (2010). Filosofía y política en el surgimiento de la Filosofía Latinoamericana de la Liberación. In Solar, Universidad Científica del Sur. no. 6, pp. 125-149

ARPINI, A. (2013). "Tres cuestiones definitorias en los debates de la Filosofía Latinoamericana de la Liberación". Algarrobo-MEL. Vol. 2, no. 2.

ARTHUR, C. (2003). "Towards an Unknown Marx: A commentary on the Manuscripts of 1861-63". Londres y Nueva York, Routledge, 2001, en Historical Materialism, Vol. 11, no. 2.

BELLO ORTIZ, N. L., ZUÑIGA, J., GALINDO, M. S. y GONZALEZ MELCHOER, M. A. (2009). "La filosofía de la liberación", en: Dussel, E., Mendieta, E. y Bohórquez, C. (editores), El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos. Siglo XXI / CREFAL. México. pp. 399-417.

[27]Entre otros lugares del pensamiento crítico podemos destacar el ejercicio de desmitificación a partir de la crítica a la totalidad vigente, es decir, como modo de revelar los dispositivos de dominación y los procesos ideológicos que intervienen en la conformación del orden. Asimismo, la recuperación de la memoria y la sistematización de experiencias subalternas capaces de sustentar procesos de subjetivación colectiva, reconocimiento y producción de identidades sociales.

BEORLEGUI, C. (1997). “La influencia de E. Lévinas en la filosofía de la liberación de JC Scannone y de E. Dussel”, Realidad, no. 58, pp. 347-371.

BONDY, A. S. (2004). ¿Existe una filosofía de nuestra América?. Siglo XXI, México. (Obra original publicada en 1968)

CABRERA, J. (2004). “Dussel y el suicidio”, Diánoia. Vol. 49, no.52, pp.111-124.

CASTAÑEDA, O. G. (2019). “El pensamiento filosófico de Enrique Dussel: un recuento histórico a partir del surgimiento de la Filosofía de la Liberación”, Contextualizaciones Latinoamericanas. No. 22.

CERRUTI-GULDBERG H. (2012). “Filosofías para la Liberación: ¿relevos generacionales…, nuevos aportes?”, Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas. Vol. 1, no.1.

DE LA GARZA TOLEDO, E. (2012). “La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano”, en: De la Garza Toledo & Leyva. Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales. Universidad Autónoma Metropolitana-FCE. México.

DE LA GARZA TOLEDO, E. (2018). La metodología configuracionista para la investigación. UAM-I/Gedisa, México.

DE LA GARZA TOLEDO, E. (2021) “¿Epistemologías del Sur? Crítica de Boaventura de Sousa Santos”, en: Crítica de la razón neocolonial De la Garza (coord.). CLACSO; CEIL-CONICET. México-Buenos Aires.

DUQUE, F. (2013). “Schelling: filosofía de la revelación como dialéctica de la historia”. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía. Vol. 19, no. 3.

DUSSEL, E. (1973). “El método analéctico y la filosofía latinoamericana”, en: VV. AA. Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana. Editorial Bonum. Buenos Aires. pp. 118-137.

DUSSEL, E. (1974). Método para una filosofía de la liberación: Superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Ediciones Sígueme, Salamanca.

DUSSEL, E. (1977). Filosofía de la Liberación. Nueva América, Bogotá.

DUSSEL, E. (1979). Introducción a la filosofía de la liberación. Nueva América, Bogotá.

DUSSEL, E. (1983). Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación. Nueva América, Bogotá.

DUSSEL, E. (1985). “La exterioridad en el pensamiento de Marx. Aguirre”, en: JM (Comp.). Pensamiento Crítico, ética y absoluto. Eset. México.

DUSSEL, E. (1993a), "El proyecto de una filosofía de la historia latinoamericana" en ZEA, Leopoldo (Compilador) Filosofar a la altura del hombre. Discrepar para comprender. UNAM. México.

DUSSEL, E. (1993b). Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.

DUSSEL, E. (1994a). Historia de la filosofía y filosofía de la liberación. Editorial Nueva América, Bogotá.

DUSSEL, E. (1994b). El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. Editorial AbyaYala, Quito.

DUSSEL, E. (1996). Filosofía de la liberación. Nuestra América, Bogotá.

DUSSEL, E. (1998a). “Autopercepción intelectual de un proceso histórico”. Revista Anthropos. No. 180, pp. 13-36.

DUSSEL, E. (1998b). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Vol. 2. Trotta, Madrid.

DUSSEL, E. (2001a). "La 'vida humana' como 'criterio de verdad'", en: Itinerarios de la razón crítica: Homenaje a Franz Hinkelammert en sus 70, pp.158-177.

DUSSEL, E. (2001b) "¿Es posible un principio ético material universal y crítico?", en: Dussel Hacia una filosofía política crítica. Desclée de Brouwer. Bilbao.

DUSSEL, E. (2001b) "El programa científico de K. Marx: ciencias social, funcional y crítica" en Dussel, Hacia una filosofía política crítica. Desclée de Brouwer. Bilbao.

DUSSEL, E. (2001d) "Seis tesis de filosofía política crítica", en: Dussel. Hacia una filosofía política crítica. Desclée de Brouwer. Bilbao.

DUSSEL, E. (2005a). Transmodernidad e interculturalidad desde la Filosofía de la Liberación. UAM, México City. Disponible en http://enriquedussel.com/txt/TRANSMODERNIDAD%20e%20interculturalidad.pdf

DUSSEL, E. (2005b) "Hegel, Schelling y el plusvalor.", en: Robles Báez (comp.) Dialéctica y capital: elementos para una reconstrucción de la crítica de la economía política. UAM-X; CSH. Ciudad de México. pp. 219-228.

DUSSEL, E. (2006) "Kategorie" mimeo. Disponible en http://enriquedussel.com/txt/KATEGORIE.pdf

DUSSEL, E. (2007) "Augusto Salazar Bondy y el origen de la filosofía de la liberación", en: DUSSEL, Materiales para una política de la liberación. Plaza y Valdés. México.

DUSSEL, E. (2009). Política de la liberación II. Arquitectónica. Trotta, Madrid.

DUSSEL, E. (2016). 14 tesis de ética: hacia la esencia del pensamiento crítico. Editorial Trotta, Madrid.

ENGELS, F. (1982a [1841]), "Schelling sobre Hegel", en: Marx, Karl, Escritos de Juventud. Fondo de Cultura Económica. México.

ENGELS, F. (1982b [1842]), "Schelling y la revelación. Crítica del más reciente intento de la reacción contra la filosofía libre", en: Marx, Karl, Escritos de Juventud. Fondo de Cultura Económica. México.

FALS BORDA, O. (1968). Una sociología de la liberación. Siglo XXI, Bogotá.

FALS BORDA, O. (1999). "Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)". Análisis Político-Universidad Nacional de Colombia. No. 38, pp. 71-88.

FREIRE, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México

GARCÍA RUIZ, P. E. G. (2014). "Geopolítica de la alteridad. Levinas y la filosofía de la liberación de E. Dussel". Isegoría. No. 51, pp. 777-792.

GÓMEZ, R. J. (2009). "Karl Marx. Una concepción revolucionaria de la economía política como ciencia", Revista Herramienta. Vol. 13, no. 40.

GONZALEZ SAN MARTIN, P. (2014). "La filosofía de la liberación de Enrique Dussel: Una aproximación a partir de la formulación de la analéctica", Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas, Vol. 16, no.2, pp. 45-52.

GONZALEZ SAN MARTIN, P. (2016). "La lectura dusseliana de Schelling: Universo discursivo y producción de categorías filosóficas para América Latina", HYBRIS, Revista de Filosofía. Vol. 7, no. 2, pp. 13-36.

GROSFOGUEL, R. (2013). "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI", Tabula Rasa. No. 19, 31-58.

HABERMAS, J. (1973). "Conocimiento e interés", Ideas y valores, (42-45), pp. 61-76.

HEGEL, G. W. F. (2011). Ciencia de la Lógica. Trad. Félix Duque. Abada, Madrid

HEIDEGGER, M. (2005). Parmenides (Vol. 6). Ediciones AKAL.

KÓSIK, K. (1967). Dialéctica de lo concreto. Grijalbo, México.

MARTINEZ, O. (2014) “Más allá de la filosofía de la liberación: Horacio Cerutti frente Enrique Dussel”, Solar | Año 10, Vol. 10, no 1, Lima, pp. 71-86.

MARX, K. (1982). Carta al Padre en. Marx, Karl, Escritos de Juventud, Tomo I. Fondo de Cultura Económica, México.

MORENO VILLA, M. (1993). Filosofía de la Liberación y Personalismo. Metafísica Desde El Reverso del Ser, a Propósito de la Filosofía Ética de la Liberación de Enrique Dussel. Tesis de Doctorado.

OLIVÉ, L. (1998) "Constructivismo, relativismo y pluralismo en la filosofía y sociología de la ciencia”. Alta tensión: historia, filosofía y sociología de la ciencia: ensayos en memoria de Thomas Kuhn. Paidós, Barcelona.

PARAMIO, L. (1993). “El materialismo histórico como programa de investigación”, en: E. Lamo de Espinosa y J.E. Rodríguez Ibáñez, comps., Problemas de teoría social contemporánea. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. pp. 551-590.

PARDO, J. A. (2013). “Critica a la fundamentación del principio crítico material de Enrique Dussel”, Estudios, Vol. 11, no. 104, pp. 147-157.

PETRUCCELLI, A. (2000) “¿Ciencias sociales críticas? Notas en torno a un artículo de Enrique Dussel” Cuadernos de Herramienta, núm 1.

PIAGET, J. y GARCÍA, R. (1982) Psicogenesis e historia de la ciencia.Siglo XXI. México.

QUIJANO, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Dispositio, 24(51), pp. 137-148.

RAHMAN, A., & FALS BORDA, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. en: Salazar, M. (Ed.) La investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollo. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Universidad Nacional de Colombia. Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario. Madrid .

RUSH, A. (2002). Marxismo y posmarxismo. Polémica Laclau-Mouffe versus Geras. Primeras hipótesis y especulaciones. Herramienta. Revista de debate y crítica marxista, (18).

SACRISTÁN, M. (1978/1980). El trabajo científico de Marx y su noción de ciencia. Mientras tanto, (2), pp. 61-96.

SÁENZ, M. (2000). Dussel on Marx: Living labor and the materiality of life. In ALCOFF , L. and E. MENDIETA (eds(. Thinking From the Underside of History: Enrique DusseVs Philosophy of Liberation. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, pp. 213-247.

SANTOS, B. de S. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO, Buenos Aires.

SANTOS, B. de S. (2009) "Más Allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes", en: Tapia Mealla Luis (coordinador). Pluralismo epistemológico. CideUmsa. La paz. pp. 31-84.

SCANNOENE, J. C. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual. Teología y vida, 50(1-2), pp. 56-73.

SCHELLING, F.W.J. (1998). Filosofía de la revelación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona.

SCHUSTER, F. (2002). "Del naturalismo al escenario postempirista" EnSchuster (Comp.). Filosofía y métodos de las ciencias sociales. Manantial. Buenos Aires, pp. 33-58.

VALENCIA, G. (2016) “La construcción del tiempo en la investigación social” en Gallegos, Martinez y Paredes (Comp.) ¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Tomo IV. UNAM, México.

VUOLA, E. (2001). Teología feminista: teología de la liberación:(la praxis como método de la teología latinoamericana de la liberación y de la teología feminista) (Vol. 20). IEPALA Editorial. Madrid.

ZEA, L. (1989). La filosofía americana como filosofía sin más. Siglo XXI. México.

ZEMELMAN, H. (1992). Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría. Anthropos Editorial. Barcelona.

ZEMELMAN, H. (2005). Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos Editorial. Barcelona

BIODATA

Martín RETAMOZO: Doctor en Ciencias Sociales por la FLACSO-México, Magister en Ciencias Sociales y Profesor de Filosofía por la Universidad Nacional de la Plata-Argentina. Ha realizado estancias de investigación en México y Estados Unidos, dirige proyectos de investigación, becarios de posgrado y tesis. Actualmente se desempeña como profesor de grado (Licenciatura en Sociología) y posgrado en la Universidad Nacional de La Plata donde dirige el Doctorado en Ciencias Sociales. Es Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre teoría política, movimientos sociales y metodología de las ciencias sociales en revistas especializadas de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Venezuela, Uruguay, México, España y Francia.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ENSAYOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6634840
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Kajën Wejën: los diversos caminos recorridos para Wejën Kajën

Kajën Wejën: several traveled pathways to Wejën Kajën

Xaab Nop VARGAS VASQUEZ
https://orcid.org/0000-0003-2986-6433
xaabnop@gmail.com
Wejen Kajen Indigenous Research Institute International A.C., México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6634840

RESUMEN

El presente escrito presenta un Matyä'äky (palabra entretejida, charla, diálogo, plática), a manera de relato reflexivo personal para la concreción de Wejën Kajën (Vargas-Vásquez et al.: 2008) en el campo educativo, que es un término de dominio público dentro del pueblo Ayuujk en sus diversas variantes dialectales. Ja matyä'äky se realiza desde la variante Xaamkëxp; que es parte inherente de mi ser, con el que nombro y co-habito el mundo universo, del pueblo Ayuujk de Oaxaca, México. Se describen las colaboraciones, encuentros y desencuentros que en el transcurso del tiempo se han encontrado para acompañar dicha concreción.

Palabras clave: educación indígena, justicia epistémica, Wejën Kajën.

ABSTRACT

This paper presents a Matyä'äky (interwoven word, talk, dialog), as a personal reflective account for the concretion of Wejën Kajën (Vargas-Vásquez et al.: 2008) in the educational field, which is a term of public domain within the Ayuujk people in its various dialectal variants. Ja matyä'äky is made from the Xaamkëxp variant; which is an inherent part of my being, with which I name and co-inhabit the universe, of the Ayujk people from Oaxaca, Mexico. It describes the collaborations, meetings and encounters that have been found over time to accompany this concreteness.

Keywords: indigenous education, epistemic justice, Wejën Kajën.

Recibido: 16-10-2021 ● Aceptado: 21-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

Wejën Kajën existe en la palabra oral de integrantes de Xaamkëxp (Tlahuitoltepec) del Pueblo Ayuujk de Oaxaca, en México. Se utiliza en las ceremonias, peticiones, discursos y buenaventuras dentro de los espacios y lugares de aprendizajes comunales. Se utiliza también por las personas mayores, para aconsejar a las nuevas generaciones para vivir su vida y hacerles ver su proceso formativo permanente. Aunque no tiene una traducción literal, hace referencia a una educación vivencial y a una orientación para vivir la vida.

La interpretación de los términos que conforman Wejën Kajën expresan una educación que ocurre en diversos espacios y lugares de aprendizaje. Su fundamento:

> Se expresa en la conjunción de ambos verbos que indican la acción de 'despertar-desenredar': semántica nueva que expresa la educación en sentido amplio, no estrictamente en el plano escolar… Las disposiciones propias del ser humano exige también el desarrollo integrado de la comunidad y de todo su círculo relacional (Argüello Parra: 2016).

De manera que dentro de Wejën Kajën existe una concepción armónica del ser que conduce a mirar su vida existencia en comunidad;

> Wejën, que significa conocer, despabilar, despertar; y kajën, que quiere decir desarrollar, desenredar y descubrir, como mecanismo de aprendizaje que se da mediante el diálogo en todos los espacios. En esta perspectiva se concibe al ser humano en relación directa con la comunidad y viceversa… Aprender a leer la realidad tiene mucho que ver con actos de conocimiento, pero no exclusivamente con éstos, sino también con el desarrollo espiritual y emocional (en mixe jää'wën) y con el desarrollo psicosocial y biológico (ya' jkën). Responde a la necesidad de convivir y bien vivir en el marco de un pueblo comunal sujeto a una relación en la que la tierra soporta la vida, y ésta soporta a aquélla en una relación complementaria indisoluble (Vargas et al.: 2008). Bajo el enfoque de hombre-pueblo se genera una visión más completa del propio mundo que permite articularlo a otros mundos a partir de análisis críticos propios (Rosas-Baños et al.: 2015).

Este Wejën Kajën mira la maduración humana en los actos del conocimiento (Wënmää'ny), en lo espiritual - emocional (Jääwën), en lo biológico - psicosocial (Yaj'kën) de manera indisociable en el marco de ciertos principios que dan cuenta de la ventana con la que el pueblo Ayuujk mira al mundo y explica su ser - estar en esta tierra - universo:

> Penetrar en el pensamiento de los y las ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec significa aprender el método de Wejën kajën, es decir "la formación y maduración del ser humano se encuentra normada por Näjxwiiny jujkyätën (ser y estar 'tierra-vida'); Käp-jää'y äjtën (ser y estar 'Humano Pueblo') y; Pujx mëtuunën (ser y estar -'Trabajo-Tequio'). En síntesis, principios de la práctica cosmológica y filosófica de los y las ayyujk (Urbieta-Hernández: 2015).

La maduración y formación humana dentro de Wejën Kajën ocurre en un proceso en el que se construye comunidad, en donde intervienen actores de distintas generaciones para conocer los mecanismos necesarios y suficientes para dar solución a diversas problemáticas que emergen en el diario vivir del ser humano que pueden ser tanto individuales como colectivas. Esta formación se encuentra inmersa en la vida misma del ser Ayuujk.

> Al igual que todas las culturas, la socialización de los agentes más jóvenes se lleva a cabo en lo colectivo, en comunidad. De ahí que ésta sea el fundamento no sólo filosófico sino práctico en el que se concreta el proceso de formación de los futuros agentes sociales pertenecientes al pueblo Ayuujk… La noción de Wejën Kajën alude a todo un proceso que implica la vida del ser humano-pueblo Ayuujk, desde que nace hasta que deja de existir (Lucas-Campos: 2015).

La formación del ser humano colectivo en la perspectiva de Wejën Kajën es concebida como un proceso que debe servir para el fortalecimiento colectivo comunitario, un proceso en el cual tanto la familia como la comunidad juegan un rol importante durante el inicio - transcurso del proceso de maduración formación hasta en los resultados tangibles e intangibles de esa formación.

Como un proceso que no se reduce a la escuela, sino que implica una educación comunal o para la comunalidad, en la que la educación es un elemento para fortalecer la cultura, y parte de un proceso de formación para la vida que depende también de la familia y la comunidad (Lucio-López: 2012).

WEJËN KAJËN EN LA MEMORIA

En el año 2008, a iniciativa de la autoridad municipal del H. Ayuntamiento de Tlahuitoltepec organizada bajo sistemas normativos propios, se llevó a cabo una serie de asambleas en las que participaron hombres y mujeres, estudiantes, profesores en ejercicio y jubilados, campesinos, autoridades, para dialogar en torno a: ¿Ti ja Wejën Kajën?, ¿qué es wejën kajën?, ¿mä ja tyunyë jyatyë?, ¿dónde se da?, ¿sutso ja tyunyë?, ¿cómo ocurre?... Lo anterior derivado de la búsqueda de elementos necesarios y suficientes para proponer algunas transformaciones en la educación escolar que se da en nuestros territorios y como respuesta al rol que juegan las instituciones educativas en la comunidad en torno a la formación de las nuevas generaciones de Xaam jää'y[1] a saber: desligados de la realidad comunal, en español, despersonalizando al estudiante.

Tales reflexiones se llevaron a cabo en ayuujk y quedaron plasmadas en actas de asambleas, imágenes, dibujos, documentos de trabajo, diagramas, entre otros. En tales asambleas, se consensuó que un equipo debía sistematizar lo dialogado y se comisionó a la autoridad municipal para convocar a las personas hablantes del ayuujk y de la comunidad que podían realizar tal sistematización.

A raíz de la convocatoria, varias personas colocaron sus hojas de vida junto con un escrito en torno a lo que ellas consideraban qué es Wejën Kajën como parte de los requisitos para ser parte del equipo sistematizador. Del conjunto de personas que participaron en la convocatoria fuimos elegidas tres para conformar el equipo que fue denominado equipo sistematizador Wejën Kajën o simplemente equipo Wejën Kajën. Lilia (Socióloga), Rigo (Pedagogo) y yo (Físico - Matemático, Matemático Educativo) formamos el equipo Wejën Kajën. Mi denominación y rol en el equipo, desde el H. Ayuntamiento, fue de coordinador, tenía 27 años de edad.

Nuestras discusiones en el equipo, llevadas a cabo en ayuujk, sirvieron de base para reflexionar nuestras formaciones académicas realizadas en distintas instituciones educativas en las que cada quien hizo su trayectoria. Tales reflexiones giraban en torno a: ¿Cuál es la hipótesis de investigación?¿Cuáles los objetivos?¿Cuál es la descripción de la población y los procedimientos de muestreo?¿Cómo vamos a analizar los datos? Muy pronto nos dimos cuenta que nuestras preguntas surgían a la luz de nuestras experiencias de formación en las tesis de grado y posgrado que cada quien había realizado en español. Observamos que esa formación nos dejaba sin herramientas cuando nuestra labor se centraba en sistematizar las reflexiones en ayuujk, en el que participaban personas Ayuujk del que nosotros también somos parte. Además de que nuestra actividad estaba basada en la determinación de una asamblea de comuneros al encargarle a la autoridad municipal integrar al equipo Wejën Kajën para sistematizar las actas de asambleas y otros documentos.

Asimismo, las siguientes preguntas formaron parte de nuestras reflexiones ¿Necesariamente las discusiones en ayuujk, necesitaban una explicación basada en teorías y acercamientos nombradas desde otras lenguas y no en ayuujk? Las teorías y acercamientos postuladas desde otras geografías ¿daban una explicación adecuada de lo que se había reflexionado? Al ser formados académica y escolarmente en español y las ramas del saber que traíamos con nosotros, ¿cómo nos sentíamos al explicar nuestra realidad desde miradas externas y de conocimientos otros? Al no ser un proceso de investigación como el que habíamos aprendido, ¿necesariamente el proceso investigativo se construye como nos habían enseñado?

[1] Persona Ayuujk del pueblo de Tlahuitoltepec

Posteriormente reflexionamos, ¿existen palabras en ayuujk que nos permitan entender lo que hemos reflexionado?¿Hay otras formas de adquirir conocimientos que podemos nombrar en ayuujk?¿Es posible construir un referente, que nos sirviera para explicar nuestra realidad desde nuestra lengua y con nuestros pensamientos y categorías, para transformar la formación humana?

La conformación enriquecedora del equipo nos llevó a dialogar algunos puntos base que pudieran servirnos como plataforma de sistematización a saber: 1.- Pensar en Ayuujk a partir de nuestras palabras expresadas en Ayuujk. 2.- Mirar las actas de asamblea, los escritos y demás documentos, sin lecturas basadas en los referentes que traíamos. 3.- Analizar los documentos para construir categorías expresadas en Ayuujk. 4.- Mantener aquellas palabras en Ayuujk que no tuviesen una traducción literal al español o que en su explicación en Ayuujk requieren de explicaciones amplias. 5.- Relacionar las palabras e ideas con trabajos locales de personas Ayuujk que en su momento aportaron para las distintas cuestiones de la vida y educación comunitarias. 6.- Colocar en el análisis y la categorización nuestros sentires, decires y pensares, para indicar posibilidades de significados de las palabras.

Es importante señalar que los puntos base mencionados no hubiesen sido posibles sin la identificación del equipo con el idioma (hablado y escrito) y el pensamiento ayuujk y la inquietud por plasmarlos a fin de dejar constancia de la herencia Ayuujk de la que formamos parte.

El trabajo del equipo Wejën Kajën finalizó con la publicación del libro Wejën Kajën: Las dimensiones del pensamiento y construcción del conocimiento comunal de Vargas-Vásquez, Vargas-Hernández, Vásquez-García y Pérez-Díaz (2008). Hasta allí se terminaba el compromiso adquirido. Después de eso, el equipo continuó por 3 meses con algunos trabajos y acuerdos de forma voluntaria y finalmente, se desintegró. La publicación del libro en la comunidad sirvió de base para que se plantearan propuestas educativas y cada integrante del equipo Wejën Kajën asumió diversos retos para continuar o no en el camino de Wejën Kajën.

CONCRECIÓN DE WEJËN KAJËN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Por mi parte; en el año 2009, asumí la responsabilidad de desarrollar dentro de mi especialidad (matemáticas) y profesión (docente), una aproximación teórica metodológica congruente con Wejën Kajën, nuestra episteme Ayuujk, que como se ha dicho considera la formación colectiva del ser humano bajo los principios de Käjp jääy'äjtën, Näjxwiinyjujky'äjtën, Käjp metuunën Pujx mëtuunën en tres dimensiones de la vida humana Yaj'kën, Jääwën y Wënmäány. De tal manera que inicié un proceso de profundización para llevar el estudio de la matemática y de su enseñanza desde Wejën Kajën.

Mi participación en el equipo Wejën Kajën; de septiembre a diciembre de 2008, hizo que reflexionara en torno al devenir de mi actuar como profesor - investigador ¿Seguiría utilizando los marcos de referencia que había utilizado en mis investigaciones? Mi participación en distintos espacios educativos y de investigación me llevaron a proponer a Wejën Kajën como una aproximación teórica para la enseñanza - aprendizaje desde la cultura Ayuujk (Vargas-Vásquez: 2012) lo que me llevó a enriquecer mi ejercicio profesional como profesor - investigador de educación y matemáticas y, tomar como marco de referencia a Wejën Kajën para mi práctica de investigación y diseño de materiales didácticos.

En Wejën Kajën como una aproximación teórica para la enseñanza aprendizaje se toma en cuenta tanto su potencial descriptivo como instructivo, el primero relacionado con la investigación y el segundo para la enseñanza. Además se toman en cuenta las cuatro etapas de fortalecimiento de la maduración humana que postula Wejën Kajën en su dimensión Wënmää'y, desde que se es Loj'äjtën (ser - estar Muy tierno) hasta que se es Mäj'äjtën (ser - estar Macizo), en un proceso reflexivo de acciones y retroacciones.

Lapierre (2009) menciona que la formación en Wejën Kajën cubre las tres dimensiones que constituyen el ser humano de acuerdo con la concepción Ayuujk, la dimensión yaa'jkên, que representa el nivel biológico y psicológico, la dimensión wënmää'ny, que es la del pensamiento y el conocimiento, la dimensión jää'wën, el nivel emocional y espiritual. Esta formación o maduración del ser-Ayuujk, consta de cuatro etapas principales (cada etapa contiene cuatro momentos) y en diferentes lugares, desde su casa a la milpa pasando por la asamblea y las ceremonias, rituales y fiestas de la comunidad; se presenta principalmente como una

introducción a la vida en comunidad. La madurez mental, emocional y espiritual se relaciona con los cargos o función social en beneficio de la comunidad realizado por el humano - pueblo.

LAS ETAPAS DE FORTALECIMIENTO DE WEJËN KAJËN

Loj'äjtën: Ser - estar muy tierno. Conducida por najawë; palabra Ayuujk para indicar todo lo que se debe conocer. Najäwë en Ayuujk significa conocer, saber, indagar que emerge de wïnpeets kukoots (estar a oscuras) y viene imbricado con el ejxën koo'ën (mirar, observar). Los términos anteriores son un significante y raíz - camino que guían la etapa de Loj'äjtën (Ser - estar muy tierno) de Wejën Kajën, en donde se hacen presentes diversas preguntas y cuestionamientos alrededor de una actividad a comenzar: 1.- ¿Tiij? (¿Qué?), 2.- ¿Sutsoo? (¿Cómo?), 3.- ¿Tikëxp? (¿Para qué?), 4.- ¿Jatits? (¿Por qué?), 5.- ¿Mää? (¿Dónde?), 6.- ¿Juunë? (¿Cuándo?), 7.- ¿Pën? (¿Quién?) que giran en torno a piy këny (coleccionar, traer) y que configuran pamay patäjy pakääpy (el discurso, la preocupación, el hallazgo).

Uunk'äjtën: Ser - estar tierno. Conducida por Jääkyujkë; palabra Ayuujk para indicar todo lo entendido y comprendido. Jääkyujkë, en Ayuujk, significa entender, comprender que emerge de jääwën kyujkë (la emoción que se endereza) y viene imbricado en la emoción que busca estabilizarse. Lo anterior es una raíz y un camino que guía la etapa de Uunk'äjtën (Ser - estar tierno) de Wejën Kajën, en donde se hacen presentes acciones y retroacciones hasta lograr una emoción enderezada.

Mëj' äjtën: Ser - estar maduro. Conducida por Jätyany; palabra Ayuujk para indicar todo lo aprehendido. Jäätyany, en Ayuujk, significa comprender con claridad, comprender que emerge de jääwën tyany (la emoción que se queda) y viene imbricado en la emoción que se queda en la persona al aprender y emprender. Lo anterior es la raíz y el camino que guía la etapa de Mëj'äjtën (Ser - estar maduro) de Wejën Kajën, en donde se hacen presentes acciones y retroacciones que muestren o evidencien lo estabilizado del conocer y la emoción.

Mäj'ätën: Ser - estar macizo. Conducida por Jäämyetsy; palabra Ayuujk para indicar todo lo que se recuerda. Jäämyetsy, en Ayuujk, significa recordar, que emerge de jääwën myetsy (la emoción que regresa o retorna) y viene imbricado en la emoción que se siente al recordar lo vivido en el aprender y emprender. Los términos anteriores son un significante y raíz - camino que guían la etapa de Mäj'äjtën (Ser - estar maduro) de Wejën Kajën, en donde se hacen presentes diálogos que muestran o evidencian las implicaciones de lo aprehendido.

Considerar las etapas anteriores ha permitido realizar distintas colaboraciones que conducen al acceso a los conocimientos desde la mirada Ayuujk de Wejën Kajën. Se inicia con el ciclo Kajën Wejën, en particular con Kajën, desarrollar, desatar, accionar, aplicar y, se continúa con Wejën, despertar, reflexionar. A través de acciones y retroacciones el ciclo Kajën Wejën se transforma en Wejën Kajën, es decir, en el ciclo en donde se despierta y reflexiona para después realizar las aplicaciones, acciones y desarrollos. Es así como se construye el conocimiento colectivo.

CONCLUSIONES

En este escrito hemos visto que la metodología de Wejën Kajën ha permitido seguir generando desprendimientos con respecto a las metodologías dominantes y coloniales, en tanto que en este el punto central del aprendizaje es la emoción, aquella emoción que se endereza (Jääkyujkë), se queda (Jäätyäny) o retorna (Jäämyetsy). Asimismo que las tres dimensiones de la vida humana se consideran imbricadas en todo momentos de actuación y de aprendizaje.

Como se observa, siendo resultado de reflexiones en idioma ayuujk, dentro del Wejën Kajën, el uso del idioma cobra especial relevancia, pues a través de ella accedemos al conocimiento y al saber que se encuentran en los significados subyacentes de nuestras palabras. El idioma en tanto que es hablado por hombres y mujeres permite la pluralidad de los distintos modos de ser individual - colectivo, humano - pueblo, familia - comunidad, en resumen alcanzar el käjp jääy'äjtën:

> En los procesos de aprendizaje – wejën kajën (brotar, desenredar y aprender)- la lengua Ayuujk es el potencial de conocimiento para abordar las dimensiones de Ya´ajkïn –el desarrollo biológico, natural y psicosocial-, el desarrollo del pensamiento, conocimiento, saber –wïmää´ny- , Jää´wën – desarrollo psicoemocional y espiritual-. Dimensiones que dan sentido, orden, y explicación de la filosofía Ayuujk expresadas en un término -wejën kajën- (Vásquez-García: 2013).

El uso del Ayuujk me condujo a la categorización y análisis de diversos fenómenos desde la mirada de Wejën Kajën. De manera que un punto del desprendimiento respecto a las metodologías dominantes y coloniales es el uso de otro idioma que lleva a denominaciones categoriales distintas.

El análisis de los documentos (actas de asamblea, notas, materiales, artículos académicos, resultados de investigaciones...) desde categorías expresadas en Ayuujk coadyuva a mirar desde otro punto, el Ayuujk, la información contenida en esos textos. De manera que otro punto de desprendimiento respecto a las metodologías dominantes, es el uso de categorías expresadas en idiomas otros a las dominantes.

El relacionar las palabras e ideas con trabajos locales de personas Ayuujk fortalecen los argumentos para la lectura de diversos fenómenos desde el punto de vista de Wejën Kajën. De manera que relacionar los hallazgos con categorías, de educación vivencial locales, es otro punto de desprendimiento.

Finalmente, otro punto de desprendimiento es explicitar en el análisis y la categorización de distintos resultados las dimensiones Jääwën (emocionales - espirituales), Ya'jkën (biológico - psicosocial) y Wënmä'äny (mental) que expresan nuestros sentires, decires y pensares.

Con lo relatado en este texto se mira que Wejën Kajën aporta tanto al mundo Ayuujk como al mundo no Ayuujk. Al mundo Ayuujk en tanto que a partir de las denominaciones basadas en nuestra lengua nos permite explicitar un marco de actuación multidimensional y multidireccional para sustentar iniciativas colectivas. Al mundo no Ayuujk en tanto que explicita un marco para explicar diversos fenómenos desde la mirada Ayuujk. En ambos casos enriquece a la formación docente y estudiantil para el acceso; desde el camino Ayuujk, a los conocimientos locales y globales colocándolos en una relación simétrica. Wejën Kajën es un campo por explorar.

Agradecimientos

Quiero agradecer a Giualuanna Ayora Vázquez por las revisiones y sugerencias de este escrito. A Palemón Vargas Hernández por las discusiones llevadas a cabo para seguir reflexionando en torno a Wejën Kajën.

BIBLIOGRAFÍA

ARGÜELLO PARRA, A. (2016). “Pedagogía mixe: Contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas”, Estudios pedagógicos (Valdivia). Vol. 42, no. 3, pp. 429–447. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023

LAPIERRE, G. (2009). Depuis Mexico, ruta 2009 (II). Comité de solidarité avec les peuples du Chiapas en lutte. http://cspcl.ouvaton.org/article.php3?id_article=676

LUCAS-CAMPOS, L. (2015). “Filosofía educativa desde la vivencia de los pueblos originarios”, en: L. E. Primero-Rivas & M. Beuchot Puentes, La filosofía de la educación en clave postcolonial (1a ed.). Círculo Hermenéutico. pp. 131–154. http://spine.upnvirtual.edu.mx/index.php/item/download/21_b439b11c9d71a730b90358340c1c3b7f

LUCIO-LÓPEZ, C. F. (2012). La lucha indígena por la dignidad humana. Conflictos socioambientales y derechos humanos en el movimiento indígena del istmo de Tehuantepec. CIESAS.

ROSAS-BAÑOS, M., SANTIAGO-JIMÉNEZ, M. E., & LARA-RODRÍGUEZ, R. (2015). Educación y reproducción de sociedades no capitalistas. El caso de alumnos de telebachillerato y la Empresa Forestal Comunitaria de San Pedro el Alto, México. Perfiles Educativos, XXXVII(149), 94–111.

URBIETA-HERNÁNDEZ, R. (2015). "El servicio comunitario en la comunalidad. ¿Una expresión metódica decolonizadora para la economía del conocimiento?", Memorias del Simposio sobre estudios decoloniales: desplazamiento, epistemología del poder, ser y conocimiento. Simposio sobre estudios decoloniales: desplazamiento, epistemología del poder, ser y conocimiento, Francia. http://reseaudecolonial.org/wp-content/uploads/2016/10/article-Roque.odt

VARGAS-VÁSQUEZ, X. N. (2012). "Wejën Kajën: Una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura Ayuujk", Innovación Educativa. Vol. 12, no. 58, p. 13.

VARGAS-VÁSQUEZ, X. N., VARGAS-HERNÁNDEZ, P., VÁSQUEZ-GARCÍA, R., & PÉREZ-DÍAZ, L. H. (2008). Wejën Kajën: Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal (1a ed., Vol. 1). H. Ayuntamiento de Santa María Tlahuitoltepec.

VÁSQUEZ-GARCÍA, M. C. (2013). Transformaciones de las relaciones mujeres - hombre Ayuujk, Oaxaca, México: Una apuesta de-colonizadora [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6267

BIODATA

Xaab Nop VARGAS VASQUEZ: Miembro de la comunidad Ayuujk del estado de Oaxaca México. Candidato a doctor por la Universidad Campesina Indígena en Red, maestro en ciencias con especialidad en matemática educativa en el área del nivel superior por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, licenciado en física y matemáticas con especialidad en matemática pura por el mismo instituto. Ha colaborado en diversas instituciones de educación superior tales como Universidad Pedagógica Nacional, Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca, Universidad del Papaloapan, Nova Universitas, Universidad Lasalle Oaxaca, Sistema de Educación Superior Abierta y a Distancia, entre otras. Desde 2008 profundiza en Wejën Kajën como parte de su ser Ayuujk para el campo educativo y a partir del año 2015 preside el Wejën Kajën Indigenous Research Institute International A.C. Correo: xaabnop@gmail.com

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ENSAYOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6634889
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Reconocer y desenmarañar eurocentralidades y colonialismos: algunos aprendizajes situados

Recognizing and unraveling eurocentralities and colonialisms: some situated learnings

Benjamín MALDONADO ALVARADO
https://orcid.org/0000-0002-1466-1796
posgrado.benjaminmaldonado@aragon.unam.mx
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6634889

RESUMEN

En este artículo abordaré autoetnográficamente mi experiencia de más de 40 años de reciprocidad con las ciencias sociales al encontrar en el pensamiento crítico ideas que me han permitido orientar y reorientar paulatina y constantemente la mirada sobre la colonización de lo real y lo imaginario, y generar articulaciones de ideas al acercar la mirada crítica a distintos ámbitos de intervención y colaboración, compartiendo con diversos actores esa articulación que fortalezca la praxis de la resistencia.

Palabras clave: Comunalidad, pensamiento crítico, resistencia.

ABSTRACT

In this article I will auto-ethnographically approach my experience of more than 40 years of reciprocity with the social sciences by finding in critical thinking ideas that have allowed me to gradually and constantly guide and reorient my gaze on the colonization of the real and the imaginary, and generate ideas articulated by practice by bringing a critical gaze closer to different areas of intervention and collaboration, sharing with various actors that articulation that strengthens the praxis of resistance.

Keywords: Communal way of life, critical thinking, resistance.

Recibido: 17-10-2021 ● Aceptado: 22-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

Desprenderse de los hilos coloniales y eurocentrados de la ciencia social actual es un proceso desesperantemente inacabable, sobre todo para quienes tardamos en percibir la colonialidad acompañante de Occidente en la globalización. Cuando parece que se han acumulado suficientes certezas, aparecen nuevos datos, perspectivas, acontecimientos que obligan a cuestionarlas y a tratar de avanzar con nuevas construcciones, pero es claro que, desde Oaxaca, aprender a ver y sentir el Occidente centrador y su devastación colonial es la tarea principal para construir lo positivo.

Pero a la vez que desesperante, es fascinante caminar de la mano simultáneamente con el pensamiento crítico, con diversas acciones y con la compañía de gentes de las que se aprende mucho.

El caso que expongo es el mío, tratando de articular los distintos acontecimientos y medios que me han ayudado para orientar enfoques y caminos, destacando el papel fundamental del acceso al pensamiento crítico, la voluntad de caminar en sentido opuesto al hegemónico y la participación con movimientos que sitúan puntos del locus de enunciación que muestra y permite ver horizontes específicos. El camino hacia la descentralización occidental ha tenido, en mi caso, dos momentos territoriales, marcados por la migración de la Ciudad de México a Oaxaca y con ello del mundo urbano al indígena y a la percepción cercana de la colonialidad y sobre todo de la resistencia frente a ella.

1

Por principio, he tenido que andar mucho para poder diferenciar entre lo colonial y lo eurocentrado. Es decir, para percibir primero lo eurocentrado y hasta después lo colonial. En términos cronológicos, la percepción y crítica al eurocentrismo es algo que he alimentado durante más tiempo, mientras que lo colonial y las formas de descolonización es algo a lo que empecé a acercarme a partir de 1980 y de radicar en Oaxaca.

Nací en 1958 en el DF, en el seno de una familia unida cuyas últimas raíces rurales fueron mis abuelos nacidos en comunidades de Guanajuato pero que desde principios del siglo 20 migraron al DF y se disolvieron sus lazos con la familia rural. No volvieron a sus comunidades de origen, por lo cual nunca las conocí aunque entiendo que no eran comunidades indígenas.

Mientras viví en el DF (de 1958 a 1980) mi mundo de vida era urbano, mis intereses y horizontes estaban cercanos a una realidad que conocía y alejados de la realidad que no percibía, la realidad indígena. Me gustaba mucho lo indígena, especialmente las artesanías y la música, pero no conocía a los indígenas ni su mundo. Me acerqué a su historia y características cuando estudié antropología, pero solamente como materia de estudio pues mi interés era la antropología urbana, los pobres de la ciudad. Así que la mirada crítica a lo urbano me llevó a percibir y adentrarme en el análisis del eurocentrismo antes que en el colonialismo. Fue hasta que llegué a vivir a Oaxaca en 1980 que mi interés cambió de lo urbano a lo indígena, y la mirada en lo eurocentrado me llevó a la necesidad de mirar el colonialismo y profundizar en él para entender el mundo indígena.

2

Fui desarrollando poco a poco varios principios que regirían mi vida y mi percepción de las cosas: desconfiar de lo hegemónico o impuesto, desconfiar de lo superficial o fenoménico, desconfiar de lo universal o totalizante.

Para lograrlo, sin que me lo propusiera necesariamente, tuve la conjunción de varios elementos: la voluntad de construir un pensamiento crítico, la enseñanza de personas con experiencia y conocimientos, la participación decidida en varios ámbitos mediante diversas acciones. Más concretamente la voluntad permanente de apropiarme pensamiento crítico mediante la lectura y la reflexión (a veces con poca intensidad y con equivocaciones) y generar ideas útiles, para lo cual ha sido necesario publicar; vincularme con gente de conocimiento y aprender lo más profundo posible, mediante diálogos y discusiones; y colaborar con procesos organizativos y educativos que actuaran como espacios de socialización y profundización. Obviamente esto

ha sido un camino paulatino.

El primer acercamiento que recuerdo al pensamiento crítico fue cuando cursé la secundaria. Debo decir que, a pesar de tener una familia unida, amorosa y sin pleitos, al terminar la primaria a los once años de edad decidí ingresar al seminario del Oratorio en el norte del DF, donde viví más de siete años, cursando la secundaria y la preparatoria en escuelas particulares, pues el seminario era chico (nunca fuimos más de 20 en total) y no tenía escuela.

En la secundaria tuve por compañeros a los López Pardo, quienes me introdujeron al marxismo, que abracé durante varios años. Pero casi al mismo tiempo tuve acceso al magonismo, cuya literatura y acciones me atraparon, constituyendo a la vez una mirada crítica al marxismo. Había muchos textos marxistas de los que no entendí casi nada, y los de Flores Magón eran mucho más digeribles.

En la preparatoria los caminos por los cuales avanzaría en el pensamiento crítico se multiplicarían:

Músicas

Desde niño una de mis aficiones principales ha sido la música -sobre todo el rock-, en la que he encontrado un espacio propio de afirmaciones. Pero la afición a la música no ha consistido solamente en escucharla, sino además leer sobre ella y aprenderla y practicarla. Esos tres elementos son indispensables para tomar en serio las cosas, sobre todo cuando la opción es por algo crítico: una orientación continua, una alimentación con conocimientos sobre ella y la experiencia en el campo. Así, además del gusto permanente por esa música (que en un principio era en español y bastante fresa, y luego he diversificado los géneros), he leído constantemente sobre ella. Desde chico leía cada semana *México Canta*, *Notitas Musicales* y luego *Conecte* y otras. También libros como los de José Agustín (1972) y Aguirre y Villoro (1980), y desde hace tiempo el conocimiento se multiplica poderosamente con el internet. Como pude y a pesar de una pobre capacidad natural, aprendí a tocar algo la guitarra, aunque nunca estuve en alguna banda.

Otro género musical fundamental por el que he transitado desde que iba en la preparatoria es la música latinoamericana (que también tuvo miradas cuestionantes, como la de Arana [1976]). Además de gustarme, comprar discos e ir a conciertos, recorrí las embajadas de casi todos los países del continente tratando de encontrar información sobre ella pero casi ninguna tenía documentación al respecto. Leí dos libros fundamentales: el de Meri Franco-Lao (1976) y el de Paulo de Carvalho-Neto (1973), luego los de Lombardi Satriani (1975 y 1978). En este caso, sí participé en un grupo de música latinoamericana formado en la prepa y que no sobrevivió a ella. Para aprender acudí al Centro de Estudios del Folklore Latinoamericano y mi maestro, del grupo Icnocuícatl, alternaba las clases en el Cefol con la participación en marchas de apoyo a la huelga de la fábrica Spicer y a veces me llevaba a alguna huelga, para acompañar durante la noche con música o plática a la gente que vigilaba las entradas de la fábrica.

Teología de la Liberación

También en el tiempo de la preparatoria (1973-1976), tuve la influencia de un compañero del seminario, el Memín, quien además de orientarme en los rumbos del rock me introdujo a la teología de la liberación. Leí mucho, tomé cursos en el Instituto Teológico de Estudios Superiores, donde recuerdo especialmente al cura argentino Rubén Dri y me desesperé de que los oratorianos no eran afines a esta corriente. Me salí de ese seminario y al buscar alternativas escogí a los capuchinos que vivían en una ciudad perdida, en la barranca del Muerto. A pesar de estar insertos en ese mundo de pobreza, su compromiso era pobre, así que con otros dos compañeros oaxaqueños que conocí allí, Paco y Marcos, decidimos vivir en comunidad en una casa-cuarto que nos prestaba una familia en esa colonia, junto con el Gordo Carlos. La experiencia terminó años después al migrar a Oaxaca.

Anarquismo

En la prepa tuve la primera aproximación amplia al pensamiento político y académico crítico con dos maestros: Alfonso Mendiola y Miguel Ángel "El Greñas". Ellos me introdujeron al anarquismo, a lecturas alternativas del marxismo -por ejemplo a Kostas Papaioannou (1967)- y a corrientes renovadoras como la nueva historia. Recuerdo especialmente una frase cuestionadora de Hans Magnus Enzensberger: "Al fin y al cabo, la Gran Marcha china es para nosotros lo que se cuenta sobre la Gran Marcha. La historia es una invención, y la realidad suministra los elementos de esa invención" (Enzensberger: 1975, p.19). La objetividad -otro de los temas a cuestionar- aparecía aquí como un asunto de fe, no tanto en el acontecimiento sino en el historiador. Lo objetivo dependiente de la subjetividad profunda era una lección interesante.

El anarquismo constituiría para mí un ámbito de búsqueda de sentido a razonamientos y acciones. Tiempo después, en la licenciatura, se enriquecería con lecturas de antropología crítica -como Pierre Clastres (1978), Robert Jaulin (1973 y 1976) y Marshall Sahlins (1977)-, como se verá adelante, y la introducción a otros ámbitos del pensamiento crítico, como la ecología y la geografía. Luego, ya en Oaxaca, el horizonte anarquista se cruzaría con el magonismo y la comunalidad indígena.

Comunicación

Otro ámbito de florecimiento del pensamiento crítico al que tuve acceso durante la prepa fue al análisis de los medios de comunicación, que fundamentaban dudas donde sólo había verdades y certezas. Primero fue el concepto de mensaje subliminal, tal como lo formuló Vance Packard (1967). Y luego la corriente poderosa que llegaba desde el sur con la obra de Dorfman y Mattelart (1972) y Mattelart (1972 y 1974). Estar de frente a las evidencias de manipulación de masas a través del análisis crítico del Pato Donald, Popeye o Supermán, de los usos en la guerra contra los vietnamitas de estos y otros preciados símbolos culturales, abría caminos para pensar críticamente la fuerza de las formas de dominación y enajenación capitalista, es decir para profundizar mucho más allá del cuestionamiento superficial.

Escuela y educación

El acceso temprano a la crítica en estos ámbitos, principalmente a través de la obra de Paulo Freire (1971 y 1973) e Ivan Illich (1974), sería muy importante en la expansión de la mirada crítica. Ligados ambos a la teología de la liberación, especialmente al trabajo de la diócesis de Cuernavaca, evidenciaban las intenciones políticas del Estado a través de la educación llamada bancaria y de la institución escolar, posibilitando una mirada y sobre todo una intervención crítica a través de la educación popular, sobre todo de adultos. Las actividades de educación popular se desarrollaban paralelamente a la conformación de comunidades eclesiales de base, por lo que el pensamiento crítico tenía formas accesibles y de fácil multiplicación para extenderse.

Aunque no entendí mucho, el análisis institucional que proponían Fourquet y Murard (1978) también ayudaba a cuestionar la escuela como aparato de Estado, escuchando sobre Althusser y leyendo a Baudelot y Establet (1976). Una mirada crítica más la encontré en Calvet (1981), quien estudiaba la expansión colonial de la lengua ubicando el papel de la escuela al servicio del Estado nacional.

3

Un segundo periodo formativo lo tuve al estudiar la licenciatura en antropología social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), con la memorable generación 1977-1981. Aquí se conjuntaron otra vez varios elementos: maestros de los que aprendí mucho, compañeros de los que también habría de aprender mucho, lecturas y adquisición masiva de libros, y el hecho de vivir en una ciudad perdida y tratar de alumbrar los intentos de colaboración con la mirada teórica.

Al iniciar la licenciatura ya vivía en la comunidad que formamos en Lomas de Tarango, zona que entonces era un saturado asentamiento irregular sobre minas de arena. Además de Paco y Marcos, seminaristas oaxaqueños que serían los que finalmente me llevaron a migrar a Oaxaca años después, allí también vivió un tiempo el Gordo Carlos, con quien estudié la licenciatura y por tanto nos veíamos diario aunque ya no viviera en la colonia. La formación de comunidades eclesiales de base, que era nuestra principal actividad con la gente, pronto derivó en la constitución de grupos de trabajo y en la organización para luchar por la regularización de la propiedad. Esto nos llevaría a tratar de vincularnos con la Unión de Colonias Populares y también a darnos cuenta de que la voluntad, conciencia y determinación no suplen a la experiencia y formación específicas. En nuestro caso, no teníamos experiencia de militancia ni visión política de coyuntura. Éramos, como muchos compañeros de la teología de la liberación, más ganas que cabeza, más empuje que visión, lo cual podía ser hasta peligroso para la gente.

Para tratar de corregir esto, organizamos una especie de taller de análisis en el que varios maestros y estudiantes de la ENAH nos reuníamos en nuestra casa en Tarango para discutir textos y compartir ideas. Esa fue una experiencia alucinante pero poco efectiva, pues resultaba muy interesante leer y discutir a Gramsci desde un contexto político de pobreza urbana pero no aportaba mucho a la orientación práctica de la lucha por la vivienda regularizada.

En la ENAH tuve ante todo la posibilidad cotidiana de discutir, leer y compartir certezas y dudas con el Gordo Carlos, aprendiendo muchísimo de esa vinculación. Varios maestros nos introdujeron ampliamente al mundo del pensamiento crítico: Guy Rozat nos puso de frente a las corrientes historiográficas que transformaban el estudio de la historia, también nos introdujo al conocimiento producido por otros franceses, como los etnólogos Pierre Clastres (1981) y Robert Jaulin (1979), y el geógrafo Yves Lacoste (1977); insistió en el análisis crítico de las fuentes, sobre todo las visiones coloniales del indio, al estilo de Muriá (1973), y nos animó a adquirir la mayor cantidad posible de libros. Lorenzo Aubague nos trajo el mundo de lo imaginario, con una perspectiva entusiastamente contrahegemónica, que llevaba a ver detrás de lo evidente, y en un sentido distinto pero paralelo al de la enajenación -que habíamos aprendido de Kosik (1968) y otros- y de la ideología, que aprendimos con Ludovico Silva (1971) y Althusser (1987). Junto con Lorenzo, Krotz (1988) y Barabas (1989) llegué con fuerza a un concepto fundamental para una mirada crítica: el de utopía y la reflexión utópica, utilizándola como un método consistente en el análisis crítico de la realidad y la proyección de un futuro radicalmente diferente, que pondríamos en práctica años más tarde al pensar la educación comunitaria.

Comprar o adquirir libros se nos volvió un vicio posibilitado por la existencia de librerías ejemplares, como El Ágora (antecedente de la Gandhi), El Juglar, la Casa del Libro y la Librería Parroquial de Clavería, entre otras. Además de poder tener libros editados fuera del país, algunas editoriales se destacaron por abrirnos la posibilidad de acceder a traducciones de obras más o menos recientes de obras fundamentales, como Siglo XXI, Nueva Imagen, Era, el Fondo de Cultura Económica, la Red de Jonás.

Pero a pesar de todo, durante el periodo en que viví en mi lugar de origen, el DF, no alcanzaba a ver lo colonial, solamente el eurocentrismo, creo que porque no veía lo indio y su resistencia étnica. Leía los documentos de la segunda reunión de Barbados (Documentos: 1979), la obra impresionante del lakota Vine Deloria (1975), los aportes de Leclerq (1973) y Clara Gallini (1974), el influyente libro de Perrot y Preiswerk (1979) y aun así sólo alcanzaba a ver eurocentrismo confundido con imperialismo. Leí a clásicos del urbanismo como Lefebvre (1972), Castells (1974), Romero (1976) y Hardoy (1978), también a Montaño (1979) y a Larissa Adler de Lomnitz (1975), incluso conocí a las personas que estudió la Dra. Adler en la Privada del Cóndor y hasta jugamos fútbol contra ellos, pero la reflexión no alcanzaba a la realidad indígena y su condición colonial. Ahora me queda claro que el contexto en que se vive e interviene orienta la mirada, porque exige entender a fondo las cosas y no todos pueden lograrlo, o lo conseguimos hasta momentos posteriores. Aprendería que el colonialismo se percibe mejor cuando estamos al lado de quienes luchan contra él.

4

Migrar a Oaxaca fue una decisión colectiva con Paco y Marcos. Ellos, por sus vínculos, consiguieron la posibilidad de trabajo para los tres en el programa Conasupo-Coplamar para abrir tiendas comunitarias por todo Oaxaca. La idea original, que pronto se olvidó, era ubicarnos a lo largo de la Costa oaxaqueña para fortalecer la expansión y articulación de CEBs: Paco se dedicó a la organización cafetalera, Marcos entraría a la Antorcha Campesina y yo me casé.

Llegaba a Oaxaca a los 22 años de edad, en 1980, cuando el movimiento social era intenso. El magisterio lograba en mayo derrotar a la corriente servil al gobierno e iniciaba el Movimiento Democrático que hoy continúa. La teología de la liberación avanzaba de las Comunidades Eclesiales de Base a la formación de grupos de trabajo y organizaciones sobre todo en el territorio de las diócesis de Oaxaca y Tehuantepec. La COCEI se preparaba para lograr tener en Juchitán el primer ayuntamiento de izquierda en la historia del país. Las primeras organizaciones etnopolíticas en la Sierra Norte iniciaban el ascendente movimiento indígena. Y los Consejos Comunitarios de Abasto de Conasupo-Coplamar constituirían durante cinco años una fuerza social no gubernamental que se extendió por todo el estado (Maldonado: 2018a).

En esta nueva realidad, lo urbano se desdibujó rápidamente y mi orientación inmediata fue hacia lo indígena, que empecé a tratar de entender desde la percepción crítica al eurocentrismo en que me había formado. Nuevamente, al igual que en la etapa anterior en el DF, la conjunción de tres elementos sería clave para avanzar hacia la nueva orientación de la praxis: la voluntad de construir un pensamiento crítico, la enseñanza de personas con experiencia y conocimientos, la participación decidida en varios ámbitos mediante diversas acciones.

Los lugares donde trabajé son clave para ubicar los cruces de esos tres elementos en el nuevo contexto. Inicié en Conasupo (de 1980 a 1986) colaborando con comunidades chatinas, luego empecé a colaborar con maestros indígenas agrupados en la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y una de las primeras actividades fue colaborar con la licenciatura en antropología social de la ENAH que la CMPIO logró que se abriera y funcionara en Oaxaca de 1982 a 1993 (Maldonado: 2019); allí conocí a Alfonso González, de quien aprendí la importancia de la comunalidad en el magonismo y me posibilitaría después ubicarla en el concepto magonista de lucha por Tierra y Libertad. Al salir de Conasupo entré a la Casa de la Cultura Oaxaqueña, en cuyo Centro de Investigaciones participé en su trabajo de publicaciones y de vinculación con artistas rebeldes, como el poeta istmeño Alejandro Cruz, y organicé algunos eventos sobre magonismo. De allí pasé al programa Casas del Pueblo y nos fuimos al DF un año. Al regresar en 1991 entré al INI y pronto entré a dos asociaciones civiles: Anadeges del Sur Pacífico (con quienes viví la marea final del movimiento de 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular y luego la desatada por el zapatismo chiapaneco) y el Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño, desde el cual establecí los principales vínculos con las comunidades mazatecas magonistas (véase la tesis de Munguía: 2007, elaborada sobre las actividades del Año Ciudadano de Ricardo Flores Magón). Después vino una etapa académica, cuando ingresé al INAH en el proyecto de Miguel Bartolomé y Alicia Barabas (1998-2003) y luego una educativa, trabajando en los inicios del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en el Fondo Editorial del IEEPO y sobre todo en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, donde estuve de 2003 a 2005 y de 2007 a 2015. Después vagué entre el desempleo, el IEEPO y la UPN, hasta entrar a mi ubicación actual, la Unidad de Posgrado de la FES Aragón de la UNAM.

Este contexto sirve para ubicar los distintos aprendizajes y aproximaciones hacia lo descolonizador, pensando desde un nuevo locus y poniendo el acento en diversos ámbitos.

5

El elemento más importante para caminar hacia lo crítico desde que llegué a Oaxaca fue la relación y aprendizaje con indígenas y no indígenas. Desde 1980 pude entrar en contacto con Tomás Cruz Lorenzo, chatino con quien trabajé en Conasupo. Gracias a su brillantez pude ver rápidamente la lógica indígena crítica al platicar cotidianamente y acompañarlo en sus actividades de apoyo a la lucha de diversas comunidades. Junto con otros indígenas de gran brillo, como los driquis Marcos y Fausto Sandoval y el amuzgo Melchor López, poníamos en movimiento yo mi formación académica y crítica-urbana y ellos su vida y pensamiento comunitario razonado en perspectiva contrahegemónica. La fuerza de las ideas circulantes y el deseo de socializarlas nos llevó a crear, junto con otros compañeros más, nuestra propia revista: El Medio Milenio, de la que aparecieron siete números entre 1987 y 1992 (Cruz: 2019) y cuyo subtítulo expresaba claramente nuestras intenciones de contrastar "las costumbres de la gente de razón frente a las razones de la gente de costumbre".

Simultáneamente, conocí a Jaime Martínez Luna (de quien sigo aprendiendo) y después a Floriberto Díaz, de quienes escuché el concepto de comunalidad y me incorporé desde entonces a su difusión y profundización. De Floriberto conservo su lucidez para ver detrás de la deslumbrante posibilidad de autonomía que abría el EZLN, los riesgos de algunas propuestas –como la de las regiones autónomas pluriétnicas–, que caractericé después como autonomismo autoritario (Maldonado: 2002). Percepciones de lo comunitario y otras miradas indígenas radicales las conocí también de un zapoteco, Álvaro Vásquez, quien cuestionaba de manera contundente la indianidad de muchos intelectuales indígenas.

Entre los no indígenas que circulaban en Oaxaca fue fundamental la relación que tuve durante más de dos décadas con Juan José Rendón, un aguerrido lingüista chilango que ubicó la comunalidad en la perspectiva etnopolítica de dominación-resistencia-liberación (Rendón: 2004), defendió la potencialidad estratégica del diálogo cultural en las lenguas mesoamericanas, los aportes descolonizadores de Amilcar Cabral y otros, y puso en el centro de la comunalidad a la milpa.

A Lorenzo Aubague lo volví a encontrar en Oaxaca y durante años aprendí mucho de su caracterización de la resistencia (Aubague, et. al.: 1983) y de lo real y lo imaginario en perspectiva de transformación utópica (Aubague: 1985 y 1989). Una frase suya me ha parecido altamente orientadora:

> La victoria de un imaginario sobre otro ha sido, tal vez, la sanción más dramática de la derrota: Cuando las imágenes del derrotado empiezan a coincidir con aquéllas que el vencedor le impone a la fuerza, es que esta derrota se inscribe ya en las matrices fundamentales de lo simbólico y que el ser originario admite la inconsistencia de la identidad que siempre ha tenido (Aubague: 1989, p. 52).

A finales de los ochentas vino a Oaxaca Robert Jaulin, a quien pude entrevistar para El Medio Milenio y en unos días me enriquecí enormidades de sus ideas sobre el etnocidio y lo totalitario. En los 90s pude entrar como ayudante al equipo de Miguel Bartolomé y Alicia Barabas, con quienes avancé muchísimo en las miradas académicas de lo indígena, y desde principios de siglo me he enriquecido en la concreción de muchas de estas ideas en la vinculación con maestros indígenas por la relación con Lois Meyer y Fernando Soberanes. La mirada crítica sobre lo colonial, lo eurocentrado y lo indígena he podido profundizarla gracias a la relación con Gustavo Esteva y su socialización de la obra de Raimón Panikkar (1996) e Iván Illich (1986), y a los aprendizajes durante el doctorado con mi director de tesis, Maarten Jansen, y su esposa, Aurora Pérez. Repasar y repensar lo construido desde un locus inédito para mí, pues nunca había salido del país, al visitar esporádicamente Holanda a principios de este siglo, y con ellos, significó un aprendizaje definitivo. Maarten insistió en que se debe entender al colonialismo como una declaración de guerra del Estado nacional contra los pueblos originarios y eso me ha orientado mucho (Maldonado: 2020).

Para situar la comunalidad ha sido también importante la discusión sobre la comunidad y lo comunitario, destacando los aportes de Gerhard (1975), Bartolomé (1992), Villoro (1998) y Alfonso Torres (2013). Y una propuesta muy ilustrativa ha sido el análisis de Ronald Nigh y Nemesio Rodríguez sobre las cosmovisiones occidental y mesoamericana (Nigh y Rodríguez: 1995), para que pudiera proponer yo una forma de entender el mundo bicultural del colonizado en resistencia (Maldonado: 2018b).

Para situarme ante lo eurocentrado y colonial desde Oaxaca ha sido relevante una propuesta de Clastres (1981):

> ¿Qué contiene la civilización occidental que la hace infinitamente más etnocida que cualquier otra forma de sociedad? Su régimen económico de producción, justamente espacio de lo ilimitado, espacio sin lugares en cuanto que es negación constante de los límites, espacio infinito de una permanente huida hacia delante. Lo que diferencia a Occidente es el capitalismo en tanto imposibilidad de permanecer de este lado de las fronteras… La sociedad industrial, la más formidable máquina de producir, es por esto mismo la más terrible máquina de destruir. Razas, sociedades, individuos, espacio, naturaleza, mares, bosques, subsuelo: todo es útil, todo debe ser utilizado, todo debe ser productivo, ganado para una productividad llevada a su máxima intensidad (p. 63).

6

La vinculación en Oaxaca con organizaciones sociales e instituciones orientadas contrahegemónicamente constituyó múltiples espacios para movilizar aprendizajes. Primero, trabajar en un programa tan singular como el de Conasupo-Coplamar me permitió la relación cotidiana con indígenas lúcidos y con activistas de diversa filiación izquierdista. De manera simultánea, la colaboración temprana con la CMPIO acompañando a Rendón me llevó al desafío de tratar de ubicar posibilidades y perspectivas del trabajo descolonizador dentro de la principal institución colonizadora: la escuela. El primer espacio para hacerlo fue la licenciatura de la ENAH en Oaxaca, donde era muy interesante el aprendizaje de la antropología, pues la gran mayoría de los estudiantes eran maestros indígenas en servicio. Eso nos forzaba a los docentes a pensar y tratar los temas con mayor profundidad, amplitud y compromiso.

Vino luego una nueva y muy fuerte activación del pensamiento crítico a raíz del movimiento 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular (iniciado en el año en que fue asesinado Tomás Cruz: 1989-1992). En este periodo se puso en el centro de la discusión el colonialismo, sus consecuencias y la descolonización, lo que implicaba la crítica a la mirada eurocentrada (por ejemplo Sarmiento: 1998), mostrando que las ciencias sociales pueden manejarse hacia la verdad o el engaño, como tal vez diría Kosik.

La celebración salinista del 92, cancelando el reparto agrario, desataría la rebelión zapatista que a partir de 1994 se constituyó en el eje articulador del pensamiento crítico y la coherencia en México. Paralelamente iniciaba el contacto con los municipios mazatecos donde nacieron los Flores Magón y eso fortalecería la organización de formas de difusión y discusión del magonismo y su presencia sociopolítica como pensamiento crítico de gran fuerza en el mundo colonizado y en resistencia (Maldonado: 1994).

En mi caso vendría la colaboración en proyectos educativos en todos los niveles: inicial, preescolar y primaria con la CMPIO y el departamento/dirección de educación indígena de Oaxaca, con las secundarias comunitarias, con los bachilleratos integrales comunitarios y la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la reciente Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

En todos estos ámbitos, la aplicación de los aprendizajes y perspectivas logradas hasta entonces permitían su discusión práctica y una revisión seria para generar nuevos aprendizajes.

7

Desde el locus oaxaqueño, las ideas circulantes alumbradoras de las que me he podido apropiar para fortalecer o renovar mis argumentos, en el caso específico de lo colonial-decolonial, tienen que ver con lo publicado en español (soy monolingüe) desde inicios de los 80s. En cuanto al acceso a libros fue fundamental contar con la existencia de la Proveedora Escolar y sus precios maravillosos entonces (años 80s), y sobre todo con la Casa del Libro de Linda y Jesús Escalona. Ahora los textos digitales superan cualquier imaginación de acceso a lecturas críticas y autores antes inaccesibles en español.

Encontré análisis y propuestas profundamente críticas en intelectuales indígenas como Ramiro Reynaga (Wankar: 1981) y Russell Means (1983), quien decía por ejemplo:

> Cristianos, capitalistas, marxistas, todos han sido revolucionarios en sus propias mentes. Lo que en realidad significan es continuidad. Hacen lo que hacen para que la cultura europea continúe su existencia y se desarrolle según sus necesidades. Por lo tanto, para poder realmente unir nuestras fuerzas con los marxistas, tendríamos que aceptar el sacrificio nacional de nuestra patria. Tendríamos que suicidarnos culturalmente, volvernos industrializados y europeizados (p. 379).

Aunque tardíamente, también tuve acceso a Albert Memmi (1969 y 1972) y Frantz Fanon (1963), Georges Balandier (1973) y luego a varios poscoloniales y decoloniales. Guillermo Bonfil (1981 y 1990) hizo muchos aportes trascendentales de difusión y para la definición de indio y las formas de control y descontrol cultural. Grimaldo Rengifo (2001, Grillo et al.: 1993) y Raúl Zibechi (2008) me han brindado miradas profundamente penetrantes y clarificadoras sobre todo para el análisis de la escuela y la educación para indígenas, en un horizonte emancipador. En Kropotkin (1978) encontré la orientación política para ubicar históricamente a la comunalidad como forma de apoyo mutuo.

Sin duda, el concepto clave para ubicar la realidad indígena y sus distintas lecturas ha sido el de colonialismo interno propuesto por Rodolfo Stavenhagen (1981) y sobre todo Pablo González Casanova (1969 y 2006). Este concepto me permitiría entender otra propuesta clave que es la que desde una lectura histórica hizo para Oaxaca Marcello Carmagnani (1988), proponiendo considerar una segunda conquista durante la fase de desarrollo del capitalismo a mediados del siglo 19, siguiendo la gran investigación pionera de Nancy Farriss (2012) en Yucatán. Esto me llevó a continuar ese sentido de lectura etnopolítica y proponer una tercera conquista (Maldonado et al.: 1995), que sitúo a mediados del siglo 20 como resultado del desarrollo capitalista y que tuvo como consecuencia primera la migración.

Por otra parte, un buen ejemplo de la confusión que produce la apropiación “crítica” de conceptos como descolonización (que no descoloniza), resistencia (que no define como su fin la liberación) o derechos (que no considera su carácter eurocentrado y su vocación colonial y etnocida) es el de interculturalidad, que supone la construcción de un diálogo respetuoso y constructivo, ignorando que la vocación del Estado es la imposición de un monólogo negador de cualquier relación de valoración de lo diferente (Maldonado: 2016).

CONCLUSIONES

Si aceptamos que la base principal para la descolonización ha estado en el pensamiento crítico generado desde las ciencias sociales, alumbrando la reflexión y la praxis contrahegemónicas, entonces la vinculación de estas ciencias con la dominación y el discurso del poder no parece ser una característica de ellas sino más bien de su manejo en manos de muchos científicos. Y tal manejo depende tanto de los intereses del científico como del lugar desde el que ve las cosas y de la profundidad con la que asume su mirada.

Es claro que las ciencias sociales occidentales están eurocentradas y tienen un uso hegemónico colonialista; eso expresa su origen o lugar de enunciación y su manejo político. De la misma manera, las formas mesoamericanas de conocimiento están situadas, principalmente en la comunidad, y tienen un tipo de uso; y las ciencias y formas de conocimiento chinos, africanos, etc. están situadas en la forma hegemónica de su manejo desde el horizonte civilizatorio de pertenencia.

Entonces, por un lado, la lucha no es tanto por descentrar lo situado sino por visibilizar el locus desde el cual construyen su mirada, incluyendo el tipo de uso político que se le da, pues toda mirada sobre lo social está situada tanto por el origen del conocimiento como por la cosmovisión del sujeto que la asume y las formas como la utiliza. Pero por el otro lado, no basta el deseo de ser crítico si la aproximación se sitúa desde una mirada impropia y de poca profundidad. La invisibilización de Estado de las características con las que trata de someter lo real y lo imaginario es altamente poderosa, por lo que una labor prioritaria del pensamiento crítico es visibilizarlas para cuestionarlas. El eurocentrismo y la colonialidad son parte de esas características de la dominación capitalista. La movilización del conocimiento junto con la movilización social, ambos en sentido crítico y contrahegemónico, cuestiona el posicionamiento de las ciencias sociales al servicio voluntario o involuntario de la dominación capitalista (Maldonado: 2018a).

Y como hemos visto, la conjunción de conciencia, determinación, lecturas, músicas, aprendizajes con sabios y experiencias constructivas desde lugares de percepción e intervención ha sido la manera de avanzar en un peculiar proceso de consumo – producción – circulación de ideas para alimentar acciones. He expuesto mi caso, pero un ejercicio similar podría ser hecho por muchísima gente.

Creo que en Oaxaca el locus para la descolonización está en la teoría y práctica de la comunalidad, lo que significa la colaboración decidida de las ciencias sociales con el estudio académico y fomento comprometido de los distintos ámbitos de la vida comunal y no la "sana distancia" que guardan algunos científicos sociales ante el riesgo de contagio de etnopopulismo, idealización, esencialismo, que afecten la objetividad de su mirada. Esa sana distancia se toma obviamente desde un locus asumido como válido y constituye un acercamiento lejano a lo comunal.

Entonces, percibir lo hegemónico desde lo contrahegemónico es percibir lo colonial desde lo anticolonial, pero no basta declararse anticolonialista, se necesita percibir las formas de colonización de lo real y lo imaginario para buscar formas viables de descolonización en los dos ámbitos. En mi caso, a pesar de circular durante un buen tiempo por los rumbos de lo contrahegemónico, no pude percibir lo colonial hasta que lo ví de cerca, actuando contra culturas que le oponían resistencia. No quiero decir que yo no he sido colonizado o que pertenezco a un ámbito libre de colonialidad, sino que mis antepasados no resistieron frente al peso de la brutalidad colonial mexicana. La resistencia comunal denuncia al colonialismo, muestra sus características al enfrentarlas. De allí que las ciencias sociales deban situarse en el mundo de la resistencia comunal para percibir en toda su intensidad al colonialismo, y poder aportar a pensar la descolonización. Pero eso no sirve si el científico social no alcanza a ver la realidad comunal y su lucha contracolonial. Es decir que la descolonización de las ciencias sociales depende del uso del pensamiento crítico desde un locus etnopolítico colaborativo y abierto a lo diferente.

BIBLIOGRAFÍA

ADLER, L. (1975). *Cómo sobreviven los marginados*. Siglo XXI, México.

AGUIRRE, C. y VILLORO, J. (1980). *El rock en silencio*. UNAM, México.

AGUSTÍN, J. (1972). *La Nueva Música Clásica*. Ediciones INJUVE, México.

ALTHUSSER, L. (1987). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Ediciones Quinto Sol, México.

ARANA, F. (1976). *La música dizque folclórica*. Editorial Posada, México.

AUBAGUE, L., DIAZ, E., LEWIN, P. y PARDO, M.T. (1983). *Dominación y resistencia lingüística en Oaxaca*. DGCP-IISUABJO, Oaxaca.

AUBAGUE, L. (1985). "Las estrategias de resistencia de las lenguas precolombinas en México", *Comunicación y Cultura.* no.14, Julio, México, pp. 37-44.

AUBAGUE, L. (1989). "Imaginario y liberación étnica", *El Medio Milenio.* no. 5, Febrero, Oaxaca, pp. 49-59.

BALANDIER, G. (1973). *Teoría de la descolonización*. Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

BARABAS, A. (1989). *Utopías indias. Movimientos sociorreligiosos en México*. Grijalbo, México.

BARTOLOME, M. (1992). "La identidad residencial en Mesoamérica: fronteras étnicas y fronteras comunales", *América Indígena.* Vol. LII. No.1-2, Enero-Junio, México, pp. 251-273.

BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, Madrid.

BONFIL, G. comp. (1981). *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Nueva Imagen, México.

BONFIL, G. (1990). *México Profundo, una civilización negada*. Grijalbo/CNCA, México.

CALVET, L-J. (1981). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Ediciones Júcar, Madrid.

CARMAGNANI, M. (1988). *El regreso de los dioses: el proceso de reconstitución de la identidad étnica en Oaxaca, siglos XVII y XVIII*. FCE, México.

CASTELLS, M. (1974). *Movimientos sociales urbanos*. Siglo XXI, Madrid.

CLASTRES, P. (1978). *La sociedad contra el Estado*. Monte Ávila Ed., Caracas.

CLASTRES, P. (1981). *Investigaciones en Antropología Política*. Gedisa, Barcelona.

CRUZ, E. editora (2019). *Evitemos que nuestro futuro se nos escape de las manos. Tomás Cruz Lorenzo y la nueva generación chatina*. Ediciones económicas/Hormiguero, México.

DE CARVALHO-NETO, P. (1973). *El folklore de las luchas sociales: un ensayo de folklore y marxismo*. Siglo XXI, México.

DELORIA, V. (1975). *El General Custer murió por vuestros pecados: un manifiesto indio*. Barral Editores, Barcelona.

DOCUMENTOS (1979). *Indianidad y descolonización en América Latina: Segunda Reunión de Barbados*. Ed. Nueva Imagen, México.

DORFMAN, A. y MATTELART, A. (1972). *Para leer al Pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. Siglo XXI, México.

ENZENSBERGER, H.M. (1975). *El corto verano de la anarquía: vida y muerte de Durruti*. Grijalbo, México.

FANON, F. (1963). *Los condenados de la Tierra*. Fondo de Cultura Económica, México.

FARRISS, N. (2012). *La sociedad maya bajo el dominio colonial*. Conaculta /INAH, México.

FOURQUET, F. y MURARD, L. (1978). *Los equipamientos del poder*. Gustavo Gili, Barcelona.

FRANCO-LAO, M. (1976). *Basta!: Canciones de testimonio y rebeldía de América Latina*. Ed. Era, México.

FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, Buenos Aires.

FREIRE, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Mexico.

GALLINI, C. (1974). *Las buenas intenciones. Política y metodología en la antropología cultural norteamericana*. Galerna, Buenos Aires.

GERHARD, P. (1975). "La evolución del pueblo rural mexicano: 1519-1975", *Historia Mexicana.* no.96, Abril-Junio, pp. 566-578.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. (1969). *Sociología de la explotación*. Siglo XXI, México.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2006). "Colonialismo interno (una redefinición)", en: *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Atilio Boron y otros (Comps.). CLACSO, Buenos Aires.

GRILLO, E., VALLADOLID, J. y RENGIFO, G. (1993). *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, Lima.

HARDOY, J. (1978). “La construcción de las ciudades de América Latina”, *Problemas del Desarrollo.* no.34, Mayo-Julio, Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, México, pp.83-118,

ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral, Barcelona.

ILLICH, I. (1986). *La alfabetización de la mentalidad. Un llamamiento a investigar*. Tecno-política, Cuernavaca.

JAULIN, R. (1973). *La paz blanca. Introducción al etnocidio*. Editorial Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

JAULIN, R. (comp.) (1976). *El etnocidio a través de las Américas*. Siglo XXI, México.

JAULIN, R. (1979). *La des-civilización. Política y práctica del etnocidio*. Editorial Nueva Imagen, México.

JAULIN, R. (1989). "Los indios y las máscaras del totalitarismo” (entrevista), *El Medio Milenio.* no. 5, Oaxaca, pp.77-89.

KOSIK, K. (1968). *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo, México.

KROPOTKIN, P. (1978). *El apoyo mutuo*. Editorial Zero, Bilbao.

KROTZ, E. (1988). *Utopía*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

LACOSTE, Y. (1977). *La Geografía: un arma para la guerra*. Anagrama, Barcelona

LECLERC, G. (1973). *Antropología y colonialismo*. Comunicación, Madrid.

LEFEBVRE, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza Editorial, Madrid.

LOMBARDI, L.M. (1975). *Antropología cultural: análisis de la cultura subalterna*. Galerna, Buenos Aires.

LOMBARDI, L.M. (1978). *Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas*. Ed. Nueva Imagen, México.

MALDONADO, B. (1994). *La utopía de Ricardo Flores Magón. Anarquía, revolución y comunalidad india*. UABJO, Oaxaca.

MALDONADO, B. (2002). “Autonomismo autoritario”, en: *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*, INAH Oaxaca – CMPIO, Oaxaca. pp 83-90.

MALDONADO, B. (2016). “Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero”, *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*. XIV, núm. 1, Enero-Junio, México, pp. 47-59.

MALDONADO, B. (2018a). “Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca”, en: PISoR Grupo de Investigación, *Movimientos sociales, resistencias y universidad. Sobre la incidencia social del conocimiento*, Gedisa, Barcelona, pp.247-280.

MALDONADO, B. (2018b). “Epílogo. Racismo e interculturalidad: hacia una lectura política de la cosmovisión”, en: Baronnet, B, Fregoso, G y Domínguez, F (coords), *Racismo, interculturalidad y educación en México*. Universidad Veracruzana, Xalapa, pp. 267-274.

MALDONADO, B. (2019). “Movimiento social y apropiación indígena del conocimiento antropológico: la ENAH en Oaxaca (1982-1993)”, *Revista de El Colegio de San Luis*. Año:9, no. 20, nueva época, pp. 1-25.

MALDONADO, B. (2020). “Entre colonización y descolonización: elementos para repensar la educación indígena desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”, *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales.* Vol 9, no 13, pp. 1-19.

MALDONADO, B., MALDONADO, M. y PARRA, L. (1995). *Entre la abundancia y la desnutrición: invitación a pensar la alimentación, la salud y la historia política de los pueblos indios de Oaxaca*. Anadeges del Sur Pacífico, A.C. / CAMPO, A.C./ Grupo Mesófilo / Instituto de Investigaciones en Humanidades de la UABJO, Oaxaca.

MATTELART, A. (1972). *Agresión desde el espacio. Cultura y napalm en la era de los satélites*, Ediciones Tercer Mundo, Santiago de Chile.

MATTELART, A. (1974). *La cultura como empresa multinacional*. Ed. Era, México.

MEANS, R. (1983). "Estamos resistiendo a ser el sacrificio nacional", en: *Civilización* No.1. CADAL-CEESTEM, México, pp. 372-385.

MEMMI, A. (1969). *Retrato del colonizado*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

MEMMI, A. (1972). *El hombre dominado. Un estudio sobre la opresión*. Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid.

MONTAÑO, J. (1979). *Los pobres de la ciudad en los asentamientos espontáneos: poder y política*. Siglo XXI, México.

MUNGUÍA, D. (2007). *Magonismo, comunalidad y resistencia indígena (La Asamblea Magonista de Eloxochitlán de Flores Magón, Oaxaca)*. Tesis de licenciatura en antropología social, ENAH, México.

MURIÁ, J.M. (1973). *Sociedad prehispánica y pensamiento europeo.* SepSetentas, México.

NIGH, R. y RODRÍGUEZ, N. (1995). *Territorios violados: Indios, medio ambiente y desarrollo en América Latina.* CONACULTA – INI, México.

PACKARD, V. (1967). *Las formas ocultas de la propaganda*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

PANIKKAR, R. (1996). "Religión, filosofía y cultura", *Revista de Ciencias de las Religiones.* no. 1, pp. 125-148.

PAPAIOANNOU, K. (1967). *El marxismo, ideología fría*. Guadarrama, Madrid.

PERROT, D. y PREISWERK, R. (1979). *Etnocentrismo e historia de América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. Nueva Imagen, México.

RENDÓN, J.J. (2004). *La comunalidad o modo de vida comunal de los pueblos indios*. *Tomo I.* Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, México.

RENGIFO, G. (2001). *¿Por qué la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos?*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, Lima.

ROMERO, J.L. (1976). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Siglo XXI, México.

SAHLINS, M. (1977). *La economía de la edad de piedra*. Akal editor, Madrid.

SARMIENTO, S., comp. (1998). *Voces indias y V centenario*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

SILVA, L. (1971). *Teoría y práctica de la ideología*. Nuestro Tiempo, México.

STAVENHAGEN, R. (1981). "Siete tesis equivocadas sobre América Latina", en: *Sociología y subdesarrollo*. Nuestro Tiempo, México.

TORRES, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. El Búho, Bogotá.

VILLORO, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas.* Paidós-UNAM, México

WANKAR (1981). *Tawantinsuyu. Cinco siglos de guerra qheswaymara contra España*. Nueva Imagen, México.

ZIBECHI, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Bajo Tierra-Sísifo Ediciones, México.

BIODATA

Benjamín MALDONADO ALVARADO: Antropólogo social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, y Doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Holanda. Es profesor-investigador en el posgrado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM. Ha publicado libros como: *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca: la nueva educación comunitaria y su contexto* y *Magonismo y vida comunal mesoamericana.*

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ENSAYOS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6634916
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Matriarcado, matrialidad e ilusión patriarcal: elementos para una ciencia desde la tierra

Matriarchy, matriality and patriarchal Illusion: elements for a science from earth

Arturo GUERRERO OSORIO
https://orcid.org/0000-0002-2019-4979
yelatoo@gmail.com
Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
Unitierra de Oaxaca, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6634916

RESUMEN

El patriarcado es histórico. Para trascender la sociedad y las ciencias sociales y naturales surgidas en su seno, es menester ampliar la mirada, y hacer un recorrido desde nuestros ancestros primates y la herencia organizativa que nuestra especie continuó la mayor parte de su experiencia, como sustento de un muy probable orden matriarcal paleolítico, cuya transformación habría creado las condiciones de posibilidad para el surgimiento de la Ilusión patriarcal, y, apreciar, en ese entrecruzamiento, a la matrialidad como fuente para reinventarnos en el presente y generar una propuesta civilizatoria y de saber post-patriarcal.

Palabras clave: Bonobos, Ciencia_post-patriarcal, Matrialidad, Matriarcado, Patriarcado.

ABSTRACT

Patriarchy is historical. To transcend the society and science that emerged within it, it is necessary to broaden the gaze, and take a journey from our primate ancestors and the organizational heritage that our species continued most of its experience, as the sustenance of a very probable Paleolithic matriarchal order whose transformation would have created the conditions of possibility for the emergence of the Patriarchal Illusion. And appreciate, in this intersection, matriality as a source to reinvent ourselves in the present and generate a civilizing proposal and post-patriarchal knowledge.

Keywords: Bonobos, Post-patriarchal_science, Matriality, Matriarchy, Patriarchy.

Recibido: 17-10-2021 ● Aceptado: 01-02-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

Ante todo, una obviedad –para algunxs; y un sinsentido para otrxs--: el patriarcado es histórico. Entre otras cosas, esto significa que tuvo un principio y tendrá un fin, como todo lo humano. Sin embargo, aún no hay acuerdo amplio sobre la naturaleza de eso que llamamos patriarcado; ni –como advierte Heide Goettner-Abendroth (2017, p. 37)-- claridad sobre las condiciones que posibilitaron su aparición y permitieron su diseminación por todos los rincones del orbe; ni se han esbozado hipótesis pertinentes acerca de su terminación. Aquí, proponemos algunas conjeturas para la discusión.

Es sabido que para la mayoría de autorxs, de la *doxa* y entre los alternativos, inscritos en el pensamiento occidental y occidentalizado, el patriarcado es ahistórico, puesto que habría existido *siempre* (p. e. Darwin: 2009, p.122-123; Lerner: 1990; Bourdieu: 2000; Harari: 2014). Un "siempre" que contiene la totalidad de la experiencia de nuestra especie, e incluso, podría ir más allá de los homínidos, situando su raíz en el pasado evolutivo y mostrando al chimpancé actual –el cual ordena sus tropas con base en los machos-- como testimonio de la vena compartida. Chimpancés y seres humanos habrían tenido un ancestro común cuyas tropas se ordenaban ya con base en los machos, a través de la violencia jerarquizada (Wrangham y Glowacki: 2012, p. 5).Igual es conocido que a partir de los trabajos de Johann Bachofen (2008; 1988) en el siglo XIX se ha cultivado, en menor medida, otra certeza dentro de ese mismo pensamiento: en el principio fue el matriarcado. Que en algún momento fue desplazado de manera violenta por el patriarcado. Actualmente, a partir de la evidencia arqueológica, ese desplazamiento radical se ubica hace unos cinco o seis mil años atrás (Werlhof: 2015, p. 366). Quienes asumen esta perspectiva suelen coincidir en situar el origen del patriarcado a partir de una serie de invasiones a las distintas regiones del globo por parte de tropas guerreras ocurridas en ese tiempo (Goettner-Abendroth: 2017). Pero no nos dicen más sobre la procedencia de los invasores y por qué eran tal cosa. Si el matriarcado seguía siendo el orden de la mayoría de las tropas *Homo sapiens sapiens*, ¿cómo surgió ese ánimo belicoso del conquistador?. Seguimos ignorando mucho sobre el origen de la Ilusión patriarcal. La violencia, la transmutación alquímica de la vida en artificio y el monoteísmo (Werlhof, *op cit*) habrían aparecido con el patriarcado pero ignoramos en qué condiciones, por qué o cómo.

No lo sabremos nunca de cierto, pero podemos esbozar un alegato fundado con los datos disponibles. Ya Bloch (1996, p. 59) nos advirtió sobre el *Ídolo de los orígenes*, no obstante, parece que una exploración del surgimiento del patriarcado nos puede ayudar a enriquecer la concepción actual de la Ilusión patriarcal y del matriarcado.

Dicho alegato consiste en tres tesis que expondré en las páginas siguientes: a) siguiendo la hipótesis bonobo sostendré la posibilidad de una inicial sociedad *Homo-sapiens* al estilo bonobo, esto es, ordenada con base en las mujeres, matriarcal, antes que al modo violento del chimpancé. Este estilo bonobo incluía, probablemente, un patrón de residencia en el que los hombres se quedaban cerca del ámbito materno toda su vida, y las mujeres jóvenes migraban a otros grupos vecinos. Sostengo que la inversión de dicho patrón fue una de las condiciones de posibilidad para el surgimiento de la ilusión patriarcal; b) su segunda condición de posibilidad habría consistido en las trasformaciones del orden de percepción y expresión, de carácter oral durante la era matriarcal, con la aparición y práctica de la gráfica que hoy denominamos rupestre, pues si bien la oralidad continuó prevaleciendo, en los márgenes de ese orden se comenzó a cultivar otro radicalmente distinto, fundado en lo visual, que a la postre se convertiría en dominante con la generalización de la escritura; y c) como veremos, el pliegue de dominación patriarcal es más antiguo, profundo y abarcador que la colonización de nuestros ancestros en el siglo XVI por parte de los europeos nietos de kurganes: una ciencia decolonial tiene que ser primero o paralelamente una ciencia post-patriarcal.

El ORDEN BONOBO

El bonobo es un gran simio, primo del chimpancé y nuestro. De hecho, tenemos la misma cercanía genética con ambos: más del 98% de "nuestro" material genético es idéntico al de estas dos especies primates (Campillo: 2005, p. 44). Se suele aceptar que el esqueleto del bonobo actual –y por extensión su fisiología-- es muy semejante a los restos de australopitecinos que conocemos (Zihlman: 1978). Si pudiéramos verlos juntos, parados a dos pies, quizá sólo la cantidad de pelo nos serviría para distinguir un *Australopithecus afarensis* de un bonobo (Bloom: 1999, p.19).

Siguiendo la *hipótesis bonobo* de Adrianne Zihlman, formulada en 1978 (op cit.), consideramos que el ancestro común de chimpancés, bonobos y de nuestra especie, fue semejante al bonobo. Es decir, que el tronco evolutivo de los grandes simios, del que se desprendieron los primeros homínidos y los ancestros de chimpancés y bonobos hace unos seis millones de años, era *estilo bonobo*. Y que este tronco estilo bonobo venía de más atrás, pues era el propio también de los ancestros comunes de los demás grandes simios. Cuando hablamos del estilo bonobo ya no nos referimos solamente a factores físicos, sino al *proceder* de la carne y a los *procedimientos* de realización y organización de esa especie en la actualidad –lo que en la nuestra llamaríamos *comportamiento* y *costumbres*, respectivamente--. Es decir, al *orden* que esta especie se da a sí misma, resultado de un sinnúmero de adaptaciones carnales y organizativas en relación con otras especies y un entorno generalmente cambiante a lo largo de su evolución.

En los bonobos el orden al interior de las tropas está basado en las hembras; a diferencia de los chimpancés, cuyo orden se funda en los machos (Waal: 2007, p. 9). Existe la tentación de hablar del matriarcado de los bonobos y el patriarcado de los chimpancés, y aunque es una comparación sugerente, tratamos de no apelar a ella, pues le quitaríamos la especificidad tanto al orden maternal inventado con el habla como a la figura del mundo fundada en la jerarquía, la dominación y la destrucción para la creación, que sólo pudo aparecer entre nosotros, los *parlantes*.

Las hembras bonobo junto a sus crías forman las uniones que son el núcleo de las tropas, desde donde se mantiene la tranquilidad y el equilibrio entre machos, hembras y crías. Los machos pasan su vida en la tropa materna, mientras que las hembras jóvenes se marchan a otras tropas. Los bonobos son una especie sumamente pacífica, no violenta. Son los *hippies* entre los primates. El juego gustoso entre la carne de los bonobos es una de sus características, ampliamente practicada. Fornican todo el tiempo, es su manera de facilitar la convivencia cotidiana, de decidir y organizar, y de pasar la vida. Lo suyo es "hacer el amor y no la guerra" (Waal: 2007, p. 10-14).

El orden bonobo se habría conservado entre los homínidos –hasta hace muy poco--, y entre los ancentros comunes de bonobos y chimpancés. Cuando estas dos especies se separaron, el bonobo continuó el modo particular de su tronco, pero el chimpancé no. Como señala Christine Kenneally (2009, p. 98), éste se habría "desviado". Así, desde el *Ardipithecus ramidus* –o la especie que resulte ser efectivamente la primera homínida-- hasta el *Homo sapiens sapiens* la mayoría de las especies homínidas habríamos heredado y mantenido el orden tipo bonobo. En nuestro caso, este orden se reinventó a partir de la palabra y la escucha, trocándose la herencia bonobo en *matriarcado* propiamente: Matriarcado: *Mater- Arché*: *en el principio la Madre* (Goettner-Abendroth: 2017, p. 23; Werlhof: 2015, p, 64). En la base, en el vórtice. No un gobierno de mujeres ni la dominación de los hombres por ellas, sino un orden legado, donde las madres ocupan el centro, como dadoras de vida y custodias de su adecuado fluir.

UNA CONCEPCIÓN INTEGRAL DE MATRIARCADO

Concepto triádico de matriarcado

No lo sabemos con certeza, pero hay una estimación de que el habla apareció hace unos 200 mil años (Hershkovitz: 2018), aunque podría ser anterior. Considero que fue inventada por las mujeres con sus crías. Por otra parte, a nuestra especie se le atribuye una antigüedad de unos 300 mil años (Hublin *et al*: 2017; Richter *et al*: 2017). No podemos entrar en esa discusión aquí, pero para ilustrar digamos que el matriarcado parlante –ya sea exclusivo de nuestra especie, o bien, practicado a su vez por otras especies parlantes contemporáneas, si las hubo-- inició hace 200 mil años. De esa experiencia, el 97.5% habría ocurrido en matriarcado.

En este matriarcado podemos distinguir tres dimensiones: morfológica, estructural y mítica (Panikkar: 1999). Si trazamos una línea entre las descripciones primatológicas de los bonobos actuales –omitiendo la evolución de esa especie desde que se separó del chimpancé, y más bien, abstrayendo los rasgos que compartiría con nuestro ancestro común, el *estilo bonobo*--, hasta las formulaciones teóricas de Heide Goettner-Abendroth y de Claudia Von Werlhof, sobre los matriarcados neolíticos y modernos, podemos esbozar una figura del mundo matriarcal para el paleolítico medio.

Morfología

El mundo se tejía en la oralidad primordial. El campo de género vernáculo matriarcal (Illich: 2008a) de las mujeres tenía a la voz y al oído como sentidos predominantes, ante los que se ordenaban sus demás percepciones. En el de los hombres, es la vista, el sentido que prevalece y al que los demás se articulan. El oído une, la vista separa. Las mujeres con sus crías tenían la potestad de la palabra y los hombres de las manufacturas. No obstante, todos se encontraban inmersos en la oralidad matriarcal. Es decir, aunque cada campo de género tiene una atención y una organización de las percepciones diferenciada, moldeada evolutivamente, es en la relación entre los tres campos de género vernáculo prehistórico –mujeres, hombres y crías--, que se lograba un *orden general de percepción y expresión* de la especie. Durante los primeros 130 mil años de experiencia de nuestra especie este orden fue el de la oralidad primordial. La palabra dicha y escuchada fue la herramienta del orden.

La palabra, pero también las expresiones de los demás seres, colocaban a la gente antigua en el corazón del mundo sonoro, inmersa en una totalidad fluyente y continua que a través del oído vincula a todo con todo. Las formas del mundo, principalmente sonoras, eran distinciones fugaces y rítmicas sobre un fondo móvil con límites pero sin fin. Sobre todo eso: las formas eran ritmo. En esta época nació propiamente el mundo, fueron creándose las cosas, y por milenios ese mundo fue de pocas pero suficientes cosas. Nada faltaba ni sobraba. Es lícito suponer que se percibían formas plenas, perfectas en su singularidad. No había originales y copias para comparar y establecer identidades o hacer juicios, ni un "yo" que tuviera propiedades, sintiera remordimientos o culpa.

Como hemos dicho, la percepción, y la expresión operan de manera distinta según se trate del género masculino, femenino o infante. Entre las implicaciones que esto tiene, está el que podemos asignar al campo del género femenino una mayor disposición empática que al de los hombres (Waal: 2007). Sin embargo, en las relaciones intergenéricas durante el matriarcado se habrían labrado tropas con un *orden general* de percepción y expresión altamente empático. En sintonía, vibrando, con todo lo vivo y muerto. Nada estaba desligado: además de la ausencia del Yo, no había individuos ni reinos de la naturaleza ni especies; tampoco cuerpos ni "vidas" individuales (Illich: 2008b).

La vida era un hecho, no un problema. Ayuntar las formas complementarias de la carne entre machos y hembras, machos y machos, y hembras y hembras, de manera constante como entre los bonobos, sin propiedad ni moral patriarcal, seguramente ayudaba a que así se sintiera. La plenitud de las formas percibidas en un universo altamente empático no llevaban a los antiguos más que a la conservación de lo dado. El *apogeo*, para decirlo en griego, o lo *tojol*, en tojolabal, esto es, el momento de la más alta perfección, la plenitud de sus facultades, era la forma general permanente de ese mundo. Dicho de otra manera, sostenemos que *el cuidado de la vida* –organizado en la dimensión estructural entre los tres campos de género vernáculo y sustentado por mitos de raíz maternal-- *fue la matriz morfológica del matriarcado* del paleolítico medio y tardío.

Estructural

El nombre *Mater arché*, en el principio la Madre, ya nos indica la relación básica, celular, que funda las tropas de todas las especies mamíferas (incluyendo nuestra especie): la de *madre-hijo/a*. Además, hay una segunda gran relación matriarcal, la de la *madre con su hermano* o *hermana*. Ambas relaciones constituyentes colocan en el centro a la madre, y por extensión, a las mujeres. La Madre es madre porque da a luz, porque genera y protege esa vida. Así fue dispuesto por la selección natural: las madres que procuraban por sus hijxs lograron que éstos a su vez sobrevivieran hasta tener sus propios hijxs, teniendo con esto mayor "éxito evolutivo" que las madres que no lo hacían (Waal: 2007, p. 18). La empatía madre-hijx fue favorecida por la *selección de grupos*, mecanismo evolutivo advertido por Charles Darwin (2009, p. 131), aunque poco apreciado en el delirio económico actual.

No existía el padre (Werlhof: 2015, p. 45). No podían establecer una relación causa-efecto entre aparearse y el nacimiento de un bebé. No había familias monogámicas. El varón podía ser de gran ayuda en tanto "tío", para nombrarlo en nuestra jerga, cumpliendo un papel clave de apoyo a la mujer y a sus crías, pues era tal,

tío, por ser hermano de la madre. Desde este núcleo duro trenzado por ambas relaciones ya es posible advertir una arquitectura relacional orientada a engendrar y cuidar la vida, sobre todo, la de los cercanos.

Como vimos, el orden logrado en los grupos bonobos actuales, a partir de una *polaridad carnal* específica, esto es, a un arreglo organizativo en ese linaje entre los campos femenino y masculino y al interior de cada uno, puede sernos muy útil para imaginar las formas probables y concretas en las que se vivió el género vernáculo matriarcal en el nuestro. Apuntalando tal conjetura con datos duros, como la evidencia arqueológica analizada por Malcolm Lillie (2008), en el cementerio de Vodrevice, región de Moravia, de la época temprana de la *cultura de cerámica de bandas* (LBK), a finales del VI milenio a.C. Nos muestra un microdesgaste dental diferente entre hombres y mujeres; que los dientes de las mujeres presentan más caries que los de los hombres; y una diferenciación también por género en el consumo de proteinas. Esto se interpreta como mayor ingesta de carbohidratos, y como evidencia del cultivo de cereales por parte de las mujeres en la etapa temprana de la agricultura y mayor consumo de carne animal por parte de los hombres. Esto nos hace suponer que, si bien llevaban una dieta mixta, como indica Lillie, las mujeres y los hombres no comían indistintos y juntos lo mismo. Ni realizaban las mismas labores de subsistencia mezclados, o al menos, cada género para su sustento diario ponía el acento en ciertas actividades específicas, como labrar la tierra, cazar o carroñear.

Seguramente habría intercambios y apoyos mutuos, en una danza intergenérica, complementaria, pero que las actividades de subsistencia de hombres y mujeres estuviera claramente diferenciada y el comer, algo tan fundamental en la vida cotidiana, lo hicieran las mujeres por un lado y los hombres por otro, comiendo mayoritariamente cosas distintas, puede verse como como una expresión del género vernáculo matriarcal. Principalmente las mujeres juntas cultivaban la tierra y los hombres hacían otras cosas, disponiéndose a comer las mujeres y sus crías en un determinado lugar y momento, y los hombres haciendo por su parte lo propio. Esto nos indicaría claramente que la mayor parte del día, las mujeres y sus crías la pasaban juntas, separados organizativa y físicamente de los hombres, que hacían lo suyo aparte. No hablo de una existencia separada, sino organizada desde el género. Los campos de género vernáculo como las entidades de relación –a su interior y con los otros géneros, considerando a los "infantes" y a otras personas no polarizadas como un tercer género--, antes que los inexistentes "individuos"

Lillie advierte en el cementerio de Vedrovice una sub-representación de hombres con respecto a las mujeres, en una relación de o.63 en todos los rangos de edades, salvo en una notable excepción: en el rango de 20 a 29.9 años, donde la relación se *invierte completamente*, volviéndose la razón de 0.60 de las mujeres con respecto al número de hombres. Es decir, siempre había más mujeres que hombres de todas las edades viviendo en el asentamiento de Vedrovice, menos en el rango de 20 a justo antes de 30 años, en el cual disminuía drásticamente el número de mujeres y aumentaba el de hombres, en una inversión casi simétrica (*op cit*.):

> La importancia de esta sobrerrepresentación de jóvenes hombres adultos en la categoría 20-29.9, o alternativamente, la sobrerrepresentación de las mujeres por encima de esta categoría de edad, puede relacionarse en cierto grado con la evidencia observada de la migración, sin embargo, este sesgo requiere una explicación más detallada en relación con el contexto socioeconómico más amplio de la comunidad de Vedrovice en su conjunto (p. 145).

Por su parte, la bióloga Amy Goldberg y sus colegas nos dicen: "Los estudios isotópicos de los sitios arqueológicos europeos neolíticos sugieren más migración femenina que masculina a escala local" (Goldberg, et al.: 2017, p. 2657). La composición demográfica de Vedrovice pudo ser semejante a la de otras latitudes durante el Neolítico en el Viejo Mundo: los grupos tendían a tener más mujeres en su composición; y a nivel de linaje hubo siempre más mujeres que hombres. En la perspectiva de la *selección de grupos*, planteada por Darwin en *El origen del Hombre* (2009), las mujeres habrían tenido mayor éxito reproductivo que los hombres, a lo largo de la experiencia de nuestro linaje.

Es lo que nos dicen Michael Hammer *et al* (2008) luego de realizar un estudio de "comparaciones de los niveles de variabilidad en los autosomas y el cromosoma X" en 90 personas de seis poblaciones geográficamente diversas. Nos informan: "Se encontró que los niveles relativos de variación genética son más altos de lo esperado en el cromosoma X en las seis poblaciones humanas" (p. 1). Y aunque pusieron a prueba

distintas hipótesis, entre las que se consideraba "la migración específica de un sexo en una población estructurada", de antemano reconocen que factores como éste impactan de manera poco significativa en la proporción relativa de X en relación a la diversidad autosómica. Y concluyen:

> (…) nuestros resultados apuntan a una diferencia sistemática entre los sexos en la varianza en el éxito reproductivo, es decir, los efectos generalizados de la poligamia en las poblaciones humanas. Llegamos a la conclusión de que los factores que conducen a un tamaño eficaz de menor población masculina *versus* la femenina deben considerarse como importantes variables demográficas en los esfuerzos para construir modelos de la historia demográfica humana y para comprender las fuerzas que determinan los patrones de la variabilidad genómica humana (*Ídem*).

En suma, el "estilo bonobo" parece constatarse en el Neolítico: posiblemente, una alimentación y ocupaciones diferenciadas localmente por género; lo cual implica que gran parte de la cotidianidad ocurriera entre mujeres agrupadas para la crianza colectiva de sus hijxs y las labores de subsistencia. El factor demográfico a favor de las mujeres tanto a nivel grupal como de linaje, nos sugiere que pudo propiciar la formación de uniones de mujeres con sus crías, y ser uno de los pilares del orden con base en las mujeres, esto es, el "en el principio la Madre". La numerosidad como un elemento que habría sustentado el orden matriarcal. Que habría consistido en una existencia no violenta. La ausencia de evidencias de guerra durante todo el Paleolítico y, en el hoy continente europeo hasta aproximadamente el año 5000 a.C. (Ferguson: 2013), nos indica que en la mayor parte de su duración nuestro linaje ha sido encarnado por grupos pequeños, "pacíficos", diríamos hoy, y poco numerosos.

Goldberg nos da uno de varios datos disponibles que demostrarían la practica durante el Neolítico de un patrón de residencia/ dispersión humano semejante al de los bonobos actuales, en el que las mujeres jóvenes migraban y los hombres se quedaban; dicho patrón podría extenderse a todo el Paleolítico, incluyendo a nuestros ancestros homínidos directos, en el que las mujeres se van y los hombres se quedan cerca del entorno materno. Si insistimos en lo cardinal de la relación madre-hijx entre los mamíferos, y, consideramos el culto a divinidades maternas que la enorme cantidad de figurillas prehistóricas y los mitos arcaicos del Viejo Mundo parecen mostrar, me parece lícito suponer que los grupos de nuestro linaje se organizaban en ese sentido. Ya Marx nos dijo que las ideas de la gente corresponden a sus condiciones reales de existencia (Marx y Engels: 1974).

Esto nos hacen pensar que, en un mundo sin matrimonio monogámico y sin la figura del "Padre", pues éste aparecería con las sociedades patriaracales hace cinco a seis mil años, los procedimientos de *crear* y *procurar la vida* no los realizaban "madres solteras" individuales, con un hermano o hermana conjurando la soledad, sino, muy posiblemente, uniones de mujeres con sus crías y los hermanos de aquellas. En esta perspectiva, los cuidados durante el embarazo, el parto y la crianza habrían sido realizaciones colectivas. Por su parte, los machos adultos vagarían buscando carroña o pequeñas presas (Campillo, op cit., p. 101). Que no fueran sedentarios no significa que el nomadismo sea un ir sin fin, sino que los grupos prehistóricas tenían una casa grande.

Una reinterpretación de la evidencia arqueológica disponible y las descripciones de sociedades matriarcales actuales o que recientemente aún estaban vigentes en todos los continentes, salvo en Europa, ofrecidas por Heide Goettner-Abendroth (2017), nos sugieren que en el Paleolítico y Neolítico muy probablemente las mujeres con sus crías estaban en el centro de las relaciones, agrupadas, y los hombres rondaban en torno, más dispersos. Que las mujeres fueran más gregarias que los hombres podría derivarse, en primera instancia, de que en términos evolutivos las mujeres, como todas las hembras de linajes mamíferos, suelen ser más empáticas que los machos: los hijos de las madres que procuraban por ellos tendrán más posibilidades de dejar descendencia, que los hijos de una madre poco atenta (Waal: 2007) La centralidad en las tropas de las madres y su capacidad para mantener el orden general estaban aseguradas, según conjeturo, a lo largo de las generaciones por la matrilinealidad imperante, esto es, grupos donde la herencia se organizaba por la vía materna, tanto de bienes y dones, como de prestigio. Como dice Chris Knight (2008): "Los humanos tempranos eran matrilineales". Y también, por ser matrilocales, pues se vivía en la "casa" materna. No había de otra al no existir el Padre.

Suele aceptarse que fueron las mujeres quienes inventaron la agricultura y por las huellas en Vedrovice, pensamos que ellas se alimentaban más de cultivos y por ende eran quienes principalmente se ocupaban de esta tarea en la época temprana. Eran asentamientos agrícolas cuya subsistencia se realizaba con elementos mesolíticos en la dieta. Como sugiere Goettner-Abendroth y podemos suponer, "la propiedad privada y las reivindicaciones territoriales" allí eran "desconocidas" (s/f., p. 2).

En ese entorno, es probable que las decisiones se tomaran por consenso, aunque ciertamente las abuelas y abuelos tendrían un peso relativo mayor, como vemos aún en las sociedades comunales, fundadas en la matrialidad. Si empleáramos términos weberianos, y pecando de anacrónicos, podríamos decir que privaba la *autoridad* que se funda en el prestigio, y no en las relaciones de poder que hay en toda *jerarquía*. Opongo *orden* a *estados de dominación*, y *cercanía* a *jerarquía*. La dominación y la jerarquía vendrán, como veremos, mucho después, con el patriarcado. En el matriarcado podemos imaginar una topología de relaciones en los grupos no del tipo accidentado, con picos y valles, de la jerarquía, sino de un núcleo duro constituido por el entramado de relaciones madre-hijx, a partir del cual se ubican las demás relaciones –hermana/o-madre, hermana-hermana, etc.-- cual si fueran órbitas cuya principal característica es su *cercanía* con el núcleo. Un orden al estilo bonobo: sin jerarquías ni dominación; no es que no haya desacuerdos o que algunos quieran propasarse, pero la vía de la jugosidad carnal compartida, la profunda *cercanía* de las hembras mayores y la fuerza disuasiva de las uniones de hembras logran realmente tropas ordenadas sin violencia entre los bonobos.En las tropas del antiquísimo y matriarcal *Homo sapiens sapiens* el campo de género vernáculo femenino organizaba la "circulación de dones" genérica e intergenérica, con base en la reciprocidad, tanto al interior de sus grupos como entre ellos, pues sospecho que los antiguos *mantenían el patrón de residencia y dispersión del estilo bonobo*: las mujeres jóvenes se iban de la tropa materna para incorporarse a otras tropas, y los hombres se quedaban en el lugar materno. Con ello, el andamiaje relacional del núcleo duro *madre-hijx-hermanx de la madre* –cuya dinámica era la procuración de la vida-- se extendía al conjunto del grupo y a otras grupos del linaje .

Mítico

Las célebres figurillas prehistóricas con forma de mujer, y antes los gráficos en las paredes y en otras superficies con simbologías referidas a la creación y recreación de la vida, así como los estudios modernos de las mitologías neolíticas, nos indican con claridad el carácter de las creencias profundas de nuestros primeros ancestros *sapiens sapiens*. Hay una estupenda y amplia bibliografía, y a ella remitimos al lector, sobre la espiritualidad o cosmo-audición paleolítica, en la que se muestra la centralidad en lo inefable de una "Diosa", de una divinidad materna, como reflejo –es lícito suponer--de la misma condición de la mujer entre las tropas humanas (p. e. Gimbutas: 1996; Baring y Cashford: 2005). En algunos de estos estudios, se remarca que no se trata tanto o sólo de una deidad de la fertilidad, como de la regeneración. Pienso que en ese mito primordial estaban ambas, pues corresponden a las facultades maternas de dotar y criar la vida, que la arquitectura relacional aseguraba como fuente de formas en perenne apogeo.

SOBRE LAS CONDICIONES EVOLUTIVO-CULTURALES QUE HICIERON POSIBLE EL SURGIMIENTO DEL PATRIARCADO

Inversión del patrón de asentamiento y dispersión

Una investigación de principios del siglo sugiere que hace unos 70 mil años, posiblemente por presiones climáticas, nuestra especie habría estado al borde de la extinción, pues se redujo en número a sólo unos dos mil especímenes (Zhivotovsky, et al.: 2003, p 1171-1172). Esta situación nos parece suficientemente aguda como para provocar transformaciones en la dimensión estructural. Por ejemplo, propiciado que en algunos grupos sobrevivientes y en sus descendientes se diera un *cambio radical en el patrón de asentamiento y dispersión* tipo bonobo, invirtiéndose éste. Imaginamos que en algunos de los escasos y mermados grupos de ancestros los hombres comenzaron a irse de la tropa materna para tratar de incorporarse a otros grupos, mientras las mujeres dejaron de migrar y se fueron quedando en torno a la madre. *Las razones de esta*

inversión del patrón estarían en los términos de una suma de adecuaciones para la sobrevivencia de los grupos a partir de ese estrechísimo cuello de botella demográfico.

Aunque también pudo ocurrir mucho después. Los ancestros de los pastores nómadas de las estepas pónticas, quienes se habrían mezclado con los primeros agricultores llegados a esa región desde los montes Zagros, en la actual Irán, dando como resultado una población que Gimbutas denominó kurganes, podemos ubicarlos a través del genoma mitocondrial MA-1, transmitido por la madre en el Paleolítico Superior, hace unos 24 000 años atrás, en el centro-sur de Siberia, con el análisis del ADN de un joven perteneciente a un grupo de cazadores de mamuts, según un estudio de Maanasa Raghavan y sus colegas (2014). *Cuando los pastores kurganes comenzaron a incursionar en el centro-norte de la hoy Europa, con toda seguridad ya lo hacían con el patrón de residencia/ dispersión invertido.* Me parece que este cambio en uno de los patrones nodales del género vernáculo matriarcal fue de la mayor relevancia.

El origen de la violencia

Es posible que de los grupos que formaban esos dos millares de seres humanos que no perecieron hace 70 mil años, algunos adoptaran ese cambio de patrón residencia/dispersión. O bien, como dije arriba, que tal inversión haya ocurrido posteriormente entre los ancestros de los kurganes, es decir, entre 24 mil y 7 mil años atrás. Supongo que los primeros grupos de pastores kurganes habrían llegado desde las estepas pónticas a las inmediaciones de los asentamientos agrícolas en el centro de Europa hacia finales del VI milenio a. C., casi un milenio antes de que sus pares lo hicieran masivamente en la primera invasión, hacia el 4300 a.C., según Gimbutas, y estaban compuestos en su mayoría por hombres: en la segunda y tercera ola invasiva de los kurganes, Goldberg (2017, p. 2657) calcula que los integraban de entre cinco y catorce hombres por cada mujer. Las mujeres se quedaron en las estepas entre el Mar Negro y el Caspio. Podemos sospechar que los hombres kurganes buscaron incorporarse a los asentamientos de agricultores matriarcales, descritos por Gimbutas (1996) como la Vieja Europa. Y que esto no necesariamente fue del agrado de las y los agricultores europeos tempranos. Las mujeres jóvenes no habían aceptado tranquilamente modificar una costumbre milenaria, en la que ellas solían migrar y de pronto debían ahora quedarse en su lugar natal, por voluntad de un hombre forastero… Los hombres tampoco habrían tomado a bien esta infiltración de hombres con quienes no se tenía un parentesco, trastocando el orden matriarcal que supongo existía, del tipo bonobo antiguo, donde acostumbraban recibir a hembras de otros grupos, pero no machos. En Talheim, hoy Alemania, y en otras poblaciones LBK, podemos situar el origen de la violencia y de la voluntad de conquista en el continente europeo hacia el año 5000 a.C. (Ferguson: 2013): los machos recién incorporados o que trataban de incorporarse a un nuevo grupo tuvieron que pelear contra los machos y hembras del grupo anfitrión para ser admitidos, y también a través de la violencia se habrían asegurado el acceso a las hembras para el apareamiento. La diferencia en el patrón de resisdencia/ dispersión entre los agricultores y los pastores kurganes habría creado las condiciones para el surgimiento de la guerra.

A los ancestros de los pastores nómadas podemos ubicarlos a través del genoma mitocondrial MA-1, transmitido por la madre en el Paleolítico Superior, hace unos 24 000 años atrás, en el centro-sur de Siberia, con el análisis del ADN de un joven perteneciente a un grupo de cazadores de mamuts, según un estudio de Maanasa Raghavan y sus colegas (2014). El genoma mitocondrial MA-1 también se ha encontrado en cazadores-recolectores del mesolítico. Al parecer el cromosoma Y del MA-1, trasmitido vía paterna, lo comparten los europeos occidentales actuales y algunos de los pueblos originarios del Abya Yala: Raghavan y colegas (2014) estiman que del 14 al 38% de los ancestros indoamericanos provienen de esa población paleolítica de Siberia. Tal vez por aquí podríamos comenzar –en un futuro estudio—a indagar sobre la existencia o no de los patriarcados en el Abya Yala en el mundo nebular previo a la Conquista. Por ahora, carecemos de certeza sobre la época en la que ocurrió la inversión de el patrón de residencia/ dispersión estilo bonobo.

Ahora bien, la violencia que lentamente comenzó a surgir luego del cambio de patrón de residencia y dispersión, y fue sustituyendo al desparpajo carnal –lo que hoy llamamos “relaciones sexuales”-- como vía para la convivencia, puede verse como resultado de dos emergencias relacionadas: la incipiente separación del campo de género vernáculo masculino del resto de la realidad, y el naciente deseo de los hombres de someter

a ese otro que emergía tras dicha separación; en lugar de contentarse con mantener la plenitud del Todo como había sido hasta entonces. La dominación colonial que despuntaría 65 mil o 18 mil años después tuvo en el cambio de patrón residencia/dispersión su condición de posibilidad.

Esto implicó comenzar a asumir una posición por encima del otro/a, al que se empezó a considerar inferior: las mujeres, la tierra, los extranjeros y los demás seres. Es esa misma inferioridad supuesta e impuesta la que justifica el acto de dominación. La jerarquía y la dominación nacieron juntas a través de la violencia, y poco a poco este camino a la larga nos alejaría del orden guardado con la palabra y el encuentro jugoso de la carne. La carne pasaría de ser una ruta gozosa a ser una *propiedad*. El origen remoto de la propiedad patriarcal de la mujer y de la tierra puede situarse en el nuevo entorno que fue dándose a partir de, primero, la llegada de hombres kurganes --proto-patriarcales, podríamos decir-- a los asentamientos matriarcales de la Vieja Europa y la obligación de quedarse en el entorno materno que esto imponía a algunas mujeres jóvenes hacia finales del VI milenio a.C., contraria al hábito milenario de migrar; y segundo, la adopción por parte de los agricultores locales de ese nuevo patrón de residencia/ dispersión impuesto por los pastores kurganes: los hombres comenzaron a salir de sus grupos maternos, en lugar de las mujeres, hacia otros grupos vecinos.Las contradicciones que este cambio de patrón podemos imaginar significó llegaron a un límite y lo desbordaron pronto: en los vestigios de las masacres en Talheim, ocurridas hacia el 5000 a.C., encontramos su más temprana y dramática expresión con el nacimiento de la guerra. Aunque, a mi parecer, la emergencia de la Ilusión patriarcal se consolidó con la invención de la escritura protocuneiforme y cuneiforme sumeria. Es decir, en Europa, entre el 5000 a.C., con la invención de la guerra, y la segunda mitad del milenio III a.C., con la invención de la escritura cuneiforme, habría surgido lo patriarcal.

Esto es lo que posiblemente ocurrió en y desde el campo de género masculino de algunos grupos descendientes de los que inicialmente invirtieron su patrón de residencia/dispersión --ya fuera tras rondar la extinción, o bien, por las presiones del entorno siberiano que les obligó a realizar cambios radicales en sus patrones organizativos para la sobrevivencia--. Pero más allá de que el cambio de patrón residencia/ dispersión haya ocurrido hace 70 mil años, por presiones ambientales, o de 24 mil a 7 mil años atrás, por ejemplo, con la aparición del pastoreo, considero que los grupos que inicialmente lo invirtieron no se volvieron patriarcales en automático y que los pastores que los primeros agricultores encontraron en las etepas asiáticas, hacia el VIII milenio a.C., tampoco eran propiamente patriarcales, aunque muy seguramente ya practicaban el patrón invertido, eran rijosos y homólatras. Los considero proto-patriarcales, porque además del citado patrón invertido, eran conjuntos belicosos que no veneraban a la Diosa, como al parecer era normal en el Viejo Mundo, sino a dioses machos, igualmente disruptivos (Gimbutas: 1996). No obstante, faltaba proponer la fragmentación del mundo; y establecer un marco lógico de oposiciones, en el que el Hombre adquiere todas las cualidades posibles y a las mujeres, lxs niñxs, la tierra, todos los seres y la vida, les asigna el cúmulo de defectos y carencias, y no hay más camino que la confrontación; faltaba el baño loco de sangre en la guerra, la superioridad de un bando lograda en ella, las jerarquías y la dominación. Como dije, la guerra iniciará simbólicamente en Talheim el arribo de lo patriarcal, pero será con la escritura sumeria que sea posible la invención de la Ley, la propiedad y el Yo, elementos primordiales de la naciente Ilusión patriarcal.

Así, el cambio del patrón residencia/ dispersión no habría sido inicialmente sinónimo de “patriarcal”, no obstante, esta inversión habría sido la condición de posibilidad para la invención de la guerra por parte de los pastores kurganes en sus incursiones en las poblaciones agricultoras y matriarcales de la actual Europa y el Cercano Oriente hacia el año 5000 a.C. (Cavalli-Sforza: 2010, p.132; Ferguson: 2013, p. 206; Golitko y Keeley: 2007, p. 333-335; Meyer: 2015, p. 11217), sentando con ello las bases de jerarquía y dominación que darían origen a la ilusión patriarcal surgida propiamente a mitad del IV milenio a.C., con la escritura de Sumeria. Se ha establecido una relación clara entre el origen de la guerra y el patriarcado, por ejemplo Von Werlhof (2015), pero no conozco una publicación que vincule en su origen a éste con la aparición de la escritura. Pero a mí me resulta plausible que la concepción de un *Yo propietario* –inexistente en el anterior mundo matriarcal-- haya surgido con la contabilidad sumeria llevada con los sellos dentro de esferas de arcilla inscritas con caracteres protocuneiformes. Lo que es “mío”, lo que pasa de unas manos a otras, lo de los demás, por primera vez la verdad no radicaba en la palabra hablada, sino en lo registrado en un soporte material externo. El propietario y su propiedad emergen juntos. La propiedad y sus dueños quedaba fijada fuera de los acuerdos orales, en

fichas selladas con la imagen de una vaca o cebada, que se guardaban en esferas a las que se les grababa su contenido. Lo que había sido mercado quedaba descrito e inmutable dentro de la esfera y lejos de los cambios de parecer de lo cotidiano.

Con la escritura cuneiforme, a partir del 2600 a.C., podríamos decir que este *Yo propietario* es elevado al cielo en la narrativa de novísimos dioses macho, que desplazaban la tradición oral sobre la antigua Diosa Madre. Me parece que con la ley –desconocida en sociedades orales y posible a partir de la escritura cuneiforme, tanto sumeria como elamita— aparece el gobierno y se legitima su accionar. En este sentido, la historia de los estados, no solo modernos, es la de la ilusión patriarcal.

Cambio del orden de percepción y expresión

La aparición de las jerarquías también puede asociarse a un cambio en el orden de la percepción/expresión que dio inicio al matriarcado gráfico. El orden estilo bonobo que mantuvieron hasta hace muy poco nuestros ancestros también se componía de un ordenamiento en la percepción de carácter oral entre hombres y mujeres. Si bien, el campo de género masculino tiene una predisposición biológica visual predominante, que el orden matriarcal tuviera su base precisamente en las hembras hacían de la escucha y del habla los sentidos preponderantes para el conjunto de las tropas. Esta disposición sensible de las primeras mujeres aún es evidente hoy, con los estudios que muestran el más temprano y amplio desarrollo verbal de las niñas y mujeres con respecto a niños y hombres (Barbu, et al.: 2011).

Nos parece que entre sus labores de manufactura fueron los varones, y sus ancestros homínidos no parlantes, quienes inventaron la gráfica. Primero, tal vez el *Homo ergaster,* un homínido no parlante, tallando figuras que, como señala Marie König, podrían referir a los cuatro rumbos del universo y a sus tres niveles en pequeñas piedras esferoides (König, Cf. Goettner-Abendroth, op cit., 124). No obstante, es posible que en esa época hayan tenido mayor relevancia las piedras talladas para herramienta, manteniéndose sin mayor alteración el orden oral con esta innovación gráfica. Sería hasta después de la cercanía a la extinción de nuestra especie que del marcar piedras con otras piedras se pasó a la gráfica pintada en las cuevas. Es lo que nos indican las dataciones del arte rupestre: la gráfica más antigua conocida hasta hoy se ubica en la península ibérica, con aproximadamente 64 800 años de antigüedad, y se le atribuye a los neandertales, antes que al *sapiens* (Morales-Campos: 2018); y en Indonesia se ubican dibujos de animales en una cueva con una antigüedad de al menos 45 500 años (Brumm: 2021, p. 1). Esto es, se ubican dentro del rango de los 70 mil años atrás. Los homínidos paleolíticos comenzaron a generar imágenes en las cuevas, en la tierra, en las piedras. No acudamos a la teoría de la representación para explicar esto. Pensémoslo en todo caso más como encarnación. Los primeros gráficos no representaban palabras ni sonidos ni ideas, aún, sino que eran la carne de una nueva realidad. Ya no "natural", como a primera vista parecería el habla, sino absoluta, distinta a lo que de por sí existe; en suma, artificial.

En su oralidad nuestros ancestros y ancestras conocían las señales, gestuales, habladas, y también las que aparecían de manera natural en el entorno. Cuando un reducido grupo de hombres comenzaron a dispersarse a otros grupos y las mujeres a ser las residentes de las tropas, la mirada de ellos tuvo una nueva posibilidad en su desplazamiento en áreas abiertas; y posiblemente tomaron conciencia de su propia huella sobre los lugares. Comenzaron a expandirla por medio de diversos gráficos. Pudo ser un simple divertimento, o bien, un darse cuenta de las formas que su andar dejaban sobre las cosas y luego experimentar con ello.

Imaginamos que algunos hombres comenzaron a cultivar la gráfica prehistórica como una herramienta al interior de su campo de género masculino, en relación a la oralidad del campo femenino que establecía el orden del conjunto. Al gráfico se le veía como la encarnación de otra realidad, distinta a la palabra que se decía y escuchaba, superior, secreta, practicada sólo entre los hombres. La cofradía de hombres que se formó en torno al gráfico artificial, creó el espacio para la generación de las narrativas religiosas sobre un Dios único y macho.

Con la invención gráfica, según mi hipótesis, el orden de percepción propio del matriarcado, la oralidad primaria (Ong: 2006), comenzó lentamente a ser modificado, pues el orden de percepción visual de los hombres empezaba a tener más relevancia en el conjunto de la tropa, la atención dejó de ser primada por el oído y la

vista comenzó a ser, todavía marginal, el sentido a partir del cual se iniciaba el ordenamiento de una nueva realidad. La imagen artificial se presentó como un elemento que estaba por encima del resto de las cosas, y que dotaba a su poseedor de una posición superior frente al mundo natural. *El cultivo de la gráfica sería el comienzo de una orientación hacia la artificialidad. La creación de un algo distinto y superior a la vida. Se sentaban las bases de lo que entre los milenios VI y IV a.C., en la hoy Europa, el Cercano Oriente y el norte de África surgiría como ilusión patriarcal, mediante el método alquímico descrito por Von Werlhof* (op cit.)

HACIA UN CONCEPTO AMPLIO DE LA ILUSIÓN PATRIARCAL

Que lo patriarcal sea histórico también significa que se ha ido transformando a lo largo del tiempo. Y de manera implícita nos indica que se trata de experiencias localizadas en el espacio en la medida que lo son en el tiempo. Esto es, que lo que llamamos patriarcado se ha desarrollado en distintos lugares, en cada uno con su propia historia. No obstante, es posible trazar un corte sincrónico que nos pueda indicar sus rasgos básicos. Ahora bien, no describiremos un mundo sino la figura de un mundo; antes que del patriarcado como una realidad sociohistórica que habría sustituido al matriarcado primordial, hablamos de una *Ilusión patriarcal*; como señala Claudia Von Werlhof (op cit., p. 39-40), el patriarcado no es un estado de cosas en este planeta, pues la tierra y las mujeres siguen siendo las dadoras de vida, sino una utopía en la que el mundo se pone de cabeza a través de un *sistema alquímico* regido por el "odio a la vida", no psicológico sino sistémico, que la ciencia, la tecnología y la guerra apuntalan. La ilusión patriarcal en su sentido profundo es un mito, que sustenta a un armazón relacional y a formas, percepciones y expresiones cuya lógica es jerárquica, de dominación; sin embargo, no corresponde con el orden y las dinámicas propias de la vida en la tierra.

a) *A nivel morfológico, el orden de percepción y expresión visual, propio del campo masculino, se impone sobre el orden oral femenino. La señal rupestre y luego el signo escritural se emplean para señalar la diferencia que establecen las jerarquías*. Por decirlo de otra manera, este reacomodo en el orden de la percepción entre los géneros se proyectó sobre su entorno, y aunque el paisaje siguió siendo triádico --si consideramos a las crías--, su organización se da a partir de la escritura. La escritura fue el recinto nuevo de la verdad. Una verdad inscrita en el espacio, fija, a partir de la grafía protocuneiforme, pero sobre todo, con la escritura alfabética griega. Ya no es el otro/a el espejo del conjunto sino los sellos con imágenes de cebada o animales dentro de esferas de barro, luego la tablilla de arcilla (Kramer: 1985, p. 158-159), posteriormente la tabla encerada y, finalmente, hacia finales del siglo XII d.C., el texto flotando por encima de la página de papel, donde el yo lograba su reflejo y se constituía (Illich: 2002, p. 154-158).

El mundo entra a un proceso de fragmentación sin fin en objetos jerarquizados y susceptibles de ser dominados. No obstante, son formas irremediablemente incompletas e insuficientes. Algo en ellas muestra su carencia y al mismo tiempo, la promesa de su perfectibilidad. El campo de género de las mujeres también trasformó la naturaleza pero siguiendo, por decirlo así, el ritmo natural, como en los casos de la invención de la agricultura, y de la domesticación de otros animales; en cambio, ante la mirada patriarcal, las formas plenas de la vida requieren de alguna prótesis, o incluso, piden a gritos ser reemplazadas por algún artefacto mejorado.

b) A nivel estructural, el patriarcado implica una topología con valles dominados y picos dominantes. Es decir, lo real se teje a partir de un *principio jerárquico*, el cual sirve de justificación para emprender la *dominación colonial*: de las mujeres, de la tierra, de los extranjeros, y del resto de los seres. Jerarquía, violencia y dominación son allí la trinidad. Y la ciencia dominante, junto a la tecnología occidental y occidentalizada y la guerra, las tres hijas del patriarcado, producen y reproducen las condiciones de tal estado de sojuzgamiento. Esto significa que la organización de los grupos se establece de tal manera que garanticen la jerarquía y la dominación, por un lado, pero también la transmutación de lo real, la conversión de la vida en su opuesto con la intención peregrina y absurda de hacerla superior. Dicho en los términos de Iván Illich (2008b), se crea desvalor para generar valor, se destruye para poder crear lo que destruye. En una sociedad patriarcal la organización del saber y del hacer tienen como uno de sus vectores fundamentales a la violencia –física y simbólica--, cuyo prerrequisito y corolario es la guerra.

La evanescencia de la oralidad no permite la existencia de una norma universal y fija, pero la escritura –particularmente la alfabética-- sí que le es propicia a las reglas totalizadoras. La ley es el instrumento patriarcal que garantiza el funcionamiento de dicha organización. Y el establecimiento de leyes ha sido la pretensión de la ciencia occidental, desde su origen en la antigüedad griega, y sobre todo, desde el siglo XIX con el surgimiento de las ciencias sociales y naturales.

c) A nivel mítico, la organización y la morfología se proyectan y al mismo tiempo se sustentan, en la creencia de un universo jerárquico regido por un Dios varón, que por supuesto requiere someter a otros dioses y pueblos. Esta jerarquía cósmica va de la mano con el imperativo de la conversión religiosa.

Se trata de un Dios creador, *ab-soluto*, que no requiere de mediación femenina –como Zeus al parir de su cabeza a Palas Atenea, o el dios hebreo del Antiguo Testamento--, surgido de la escritura. A su imagen, los hombres están destinados a ser como dioses, creadores, pero desde una lógica contraproductiva diríamos hoy, pues al crear destruyen. El mundo debe ser superado, compuesto, relevado, por los frutos de lo artificial y de la muerte.

EL FIN DEL PATRIARCADO

En la literatura dedicada y en el movimiento feminista se habla del fin del patriarcado como algo necesario. Como una meta futura a alcanzar. No obstante, mi amigo Gustavo Esteva y yo creemos que el final del patriarcado ya ocurrió, que de hecho está ocurriendo en este momento. Y que esto incluye a las ciencias sociales, de carácter patriarcal. Evidentemente, no de manera generalizada, sino entre ciertos entramados comunitarios realmente existentes hoy en día, por todas las latitudes del globo. Que en sus prácticas, saberes y relaciones personales y grupales no responden a una lógica de dominación patriarcal. Esto no significa que todas sus relaciones, pensamientos y haceres sean absolutamente no patriarcales, sino más bien que se trata de una disposición colectiva hasta cierto punto sedimentada. El actuar, el saber y la existencia misma de estos entramados permanece oculta, salvo casos notables como las Juntas de Buen Gobierno en los caracoles zapatistas de Chiapas, o en los planteamientos comunales enraizados como el *sumak kawsay* andino, el *lekil kuxlejal* tseltal o la comunalidad oaxaqueña. Pero estamos convencidos que otros muchos ejemplos están ya entre nosotros. Se podrá argumentar que son elaboraciones incipientes y experiencias tan pequeñas y marginales que no representan nada frente al totalitarismo patriarcal y científico; nosotros consideramos, como señala Alejandro Jodorowsky, que “cuando se abre una flor, es primavera en todo el mundo”.

Ciertamente, que tales experiencias y saberes no patriarcales sean desconocidas por la mayoría se explica por la falta de interés que despiertan ante el ojo económico, razón que limita el conocimiento y la difusión de dichas experiencias. Pero también, porque aún no tenemos las herramientas conceptuales adecuadas o suficientes para nombrarlas y comprenderlas. Seguimos atados a las categorías que en el pasado nombraban una realidad distinta a la actual. Es cierto que para que algo exista como tal debe ser nombrado, pero también lo es el hecho de que Saulo ya era Pablo antes de ser Pablo. Es decir, que no tengamos una teoría acabada no le resta existencia a esas experiencias y saberes no patriarcales en marcha, así como la ausencia de una teoría sobre el capitalismo no impidió que los primeros burgueses murieran sin saber que lo eran. La Unitierra de Oaxaca participa en una iniciativa llamada “crianza mutua” desde hace un par de años, que consiste justamente en identificar algunas de estas experiencias y ponerlas en relación, para que aprendan juntos unos de otras. Podría mencionar al Comisariado de Bienes Comunales de Capulálpam de Méndez, Sierra Norte de Oaxaca, con su defensa de la vida y el territorio frente a una empresa minera, que la ha llevado, por ejemplo, a instalar una radio de FM, para involucrar a las nuevas generaciones en esa lucha; la asociación civil Ixim, en la región Selva de Chiapas, la cual acompaña a las comunidades tseltales en el mejoramiento de sus condiciones de vida; o el colectivo editorial “Fusilemos la noche”, quienes producen libros artesanales. No se espera que estos entramados sean plenamente no-patriarcales, pero sí que al menos en parte las relaciones que efectivamente establezcan lo sean, y que la superación de lo patriarcal esté en su ideario y acción cotidiana; igualmente, que se reconozcan como anti-capitalistas, y, por supuesto, anti-Estado.

No obstante, la definición triádica del patriarcado esbozada arriba nos podría servir para ponderar experiencias entre personas concretas en las ciudades y zonas rurales que ya no se realizan con base en ese mito, organización y formas. A pesar de la contundencia de la ilusión patriarcal, los últimos cinco o seis milenios, a) aún existen pueblos matriarcales, o que hasta no hace mucho lo fueron, a lo largo y ancho del orbe (Goettner-Abendroth, *op cit*); y b) en algunos pueblos occidentalizados todavía persiste el sentido común que se funda en la *matrialidad*, ese modo de recordar y convivir labrado en la relación respetuosa de la gente con la tierra, que apareció en el mundo hace unos diez u once mil años con la invención de la agricultura y sigue siendo el sustrato de la vida comunal. Allí, a pesar de los múltiples velos y asimetrías patriarcales, aún se reconocen los ritmos de lo vivo y sus fuentes.

CONCLUSIONES

Quisiera exponer mis intuiciones sobre el ocaso de las Ciencias Sociales y la consolidación de un saber distinto, enraizado en la tierra y labrado entre todos desde lo concreto, con tres tendencias:

Tendencia morfológica:

En la célebre discusión entre Foucault y Chomsky (2007), a principios de la década de los setenta del siglo pasado, aquel le advierte sobre la propensión a imaginar un mundo futuro como la proyección del presente. Pretendo que no sea nuestro caso, pues refiero experiencias de entramados comunitarios actuales, en marcha, como símbolos del porvenir. Esto es, que revisando la bibliografía disponible, y, sobre todo, las experiencias de los pueblos de Oaxaca, no se requiere ser adivino para admitir que hay una amplia coincidencia sobre la relevancia de la escucha y del diálogo en las relaciones no patriarcales. Más que un regreso, se trata de la recreación de una “oralidad 2.0”. Un doble diálogo, dialéctico y dialógico (Panikkar: 2007), en el que se critica y se busca la verdad, pero también, se confía en el testimonio del otro/a y se persigue la fidelidad.

Un cambio en el orden de la percepción y la expresión tiene que reflejarse en las relaciones y prácticas personales y grupales, como en las cosas y en el paisaje. Como Illich (2008a) señaló, en Occidente el género vernáculo precapitalista fue desplazado por el sexo económico. Aunque para este autor género y sexo deben oponerse, aquí consideramos que bajo el régimen del sexo económico efectivamente han surgido en la modernidad lo que podemos llamar géneros económicos. Ya no es la dualidad fecunda del género vernáculo sino la competencia binaria, y más recientemente, múltiple. Pues bien, nuestro entorno y el paisaje se han moldeado teniendo al sentido de la vista como la percepción dominante, ante la que se ordenan el resto de las percepciones. Un paisaje y un mundo estructurados desde la dominación masculina. Un entorno jerarquizado y artificial, donde la naturaleza, las mujeres, los extranjeros y el resto de los seres, incluida la tierra, son objetos susceptibles –y necesitados-- de ser purificados en el sistema alquímico hasta obtener una versión tecnológicamente mejorada, o bien, de ser sustituidos por un artefacto maquinado por ese mismo sistema. Ahora bien, un entorno y una ciencia post-patriarcales implicarían: a) esfuerzos por una reinvención del lenguaje, lo cual pasaría por revitalizar las lenguas vernáculas y establecer una distancia crítica con las de origen indoeuropeo, de suyo cosificantes; b) la ubicación y revitalización de los rituales y prácticas de la matrialidad realmente existente; c) el abandono de las formas educativas, y en su lugar, poner el acento en la recreación de formas de aprendizaje colectivas, de crianza mutua, como diría Grimaldo Rengifo (2000); d) reorganización de las imágenes y del paisaje, que reflejen el nuevo pacto entre personas concretas más allá del sexo económico, ya sea a partir de multiplicar el número de géneros económicos actuales, como de abolir el género mismo para crear otra cosa, que redescubra la diferencia radical y complementaria entre hombres, mujeres y niños. Un entramado no patriarcal haría una resignificación de los viejos símbolos y crearía y recrearía otros, proponiendo un lenguaje y simbología propias. Nuevamente, el caso zapatista resulta paradigmático: no sólo por la imaginería original que ha desatado y por la reinvención del discurso –y de la práctica asociada-- político, sino por el papel fundamental que han ido logrando las mujeres zapatistas en la organización de sus comunidades, y también en el discurso y la imagen de esa lucha.

Tendencia estructural

No jerárquica, aunque tampoco pretendidamente horizontal, sino una organización entre lo humano y lo no humano para el hacer y aprender conjunto. No se puede volver al antiguo orden del género vernáculo –matriarcal y patriarcal--, ni simplemente invertir la posición de hombres y mujeres, donde sean ahora éstas quienes dominen, en la misma lógica económica. La experiencia de los pueblos al crear saberes, procesos y modos de autoridad legítimos --con base en una tierra concreta, el *mandar obedeciendo*, la labor y el gozo compartidos-- son un referente indispensable en la creación de un nuevo ordel de comprensión y acción en este mundo pagano, al borde del abismo. Una ciencia propia, no colonial, parte ya no de abstracciones refinadas, sino de reconocer a profundidad el suelo que se pisa, a la gente que pisa ese suelo, lo que hace y lo que logra, de manera comunal. Esa ciencia descolonizada está creándose desde hace medio siglo o más en las comunidades y barrios de México, América latina y otras regiones otrora sometidas, y tiene como fundamento el re-conocimiento de la realidad concreta y la experiencia milenaria de los pueblos originarios, la perspectiva femenina y de los migrantes. La dominación y las relaciones de poder surgieron de la separación que hombres y mujeres establecieron con la tierra, a la que después fragmentaron y sometieron, sojuzgándose unos a otros, material, mental y espiritualmente. La reconstrucción del nexo cardinal de nuestro linaje entre sí y con la tierra nutricia, esto es, la recreación de la matrialidad, sería el primer paso para salir de la ciencia dominante (sociales y naturales), y crear un saber que nos sane. En este sentido, se trataría de recuperar la orientación de *la ciencia como remedio* de Hugo de San Víctor a finales del siglo XII (Illich: 2008c, p. 118), y perdonar los viejos sueños de conquista que la guiaron desde entonces.

Tendencia mítica

Tenemos la sospecha de que el horizonte mítico de las experiencias post-patriarcales es pluralista. Como señala Panikkar (2007), la realidad no es monista ni dualista ni múltiple, sino plural. Descartar ya la pretensión de un *logos* universal fundado en leyes, reconocer que por encima del conocimiento está el saber, en el orden del *mythos*, y que ambos son relativos a cada lugar y tiempo. No un *conocimiento* para continuar la quimera del progreso, sino un *reconocimiento* que propicie el encuentro y la compartencia entre humanos y de éstos con lo no humano y lo inefable. “Adiós a las armas”, dijo Hemingway, pero también, podemos agregar, adiós a la epistemología y a las ciencias modernas. Esos espacios estancos, que separan lo real de manera irreal, han mostrado su agotamiento. De ser cierto esto, poco o nada más podemos decir al respecto que no reduzca nuevamente el pluralismo de la realidad en un modelo único. No obstante, nos tienta sugerir un posible esquema mitopoyético: a) reconocimiento de nuestra ruptura cósmica, b) recuperación de las tradiciones, saberes y prácticas de la matrialidad que aún persiste de *facto* en los pueblos comunales, y c) reinvención del nexo con todo lo que existe, a partir de una reconexión y nueva relación con la tierra, lo que se traduce en un vínculo renovado entre hombres, mujeres y diversidades.

Esto implica el abandono de divisiones ya insoportables: sujeto/ objeto, naturaleza/ cultura, cuerpo/ mente, presente/ pasado/ futuro, teoría/ práctica, vida/ muerte, entre otras. Y sobre todo, la noción peregrina, derivada del texto surgido en el Alto medievo, de que el conocimiento es un objeto mental cuya posesión es individualizada y se rige bajo el principio de escasez económica. El conocimiento y la ciencia que lo propicia es una elaboración cotidiana de todos. Es lo que no tiene nombre pero fluye y nos interconecta: es el *tu chh’ia*, dirían en el Rincón de la Sierra Juárez de Oaxaca (Esteva y Guerrero: 2010). Es la palabra hablada, donde según Jaime Martínez Luna (2003), reside nuestra única divinidad.

BIBLIOGRAFÍA

BACHOFEN, J. (1988). *Mitología arcaica y Derecho materno*. Anthropos, Barcelona.

BACHOFEN, J. (2008). *El matriarcado. Una investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa*. 4a ed. Akal, Madrid.

BARBU, S., et al. (2011). "Boys and Girls on the Playground: Sex Diferences in Social Development Are Not Stable across Early Childhood", *PLOS ONE*, volumen 6, número 1, pp. 1-8.

BARING, A., y CASHFORD, J. (2005). *El mito de la diosa*. Siruela, Madrid.

BLOCH, M. (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. FCE, México.

BLOOM, S. (2000). *Dedicado a los primates*. Konemann, Colonia.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona.

BRUMM, A. (2021). "Oldest cave art found in Sulawesi", *Science Advances*, no. 7, pp. 1-12.

CAMPILLO, J. E. (2007). *La cadera de Eva. El protagonismo de la mujer en la evolución de la especie humana*. Crítica, Barcelona.

CAVALLI-SFORZA, L. (2010). *Genes, pueblos y lenguas*. Crítica, Barcelona.

CHOMSKY, N., FOUCAULT, M., ELDERS (2007). La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate. Katz, Buenos Aires.

DARWIN, C. (2009). *El origen del hombre*. Sempere, Valencia.

ESTEVA, G., y GUERRERO, A. (2010). "Guelaguetza and Tu Chha'ia: a zapotec perspective of what others call friendship", en *The Palgrave international handbook of peace studies: a cultural perspective*. Palgrave. Inglaterra.

FERGUSON, R. B. (2013). "Prehistory of War and Peace in Europe and the Near East", en Fry, Douglas P. *War, peace and Human Nature. The Convergence of Evolutionary and Cultural Views*. Universidad de Oxford. Oxford.

GIMBUTAS, M. (1996). *El lenguaje de la Diosa*. Dove. Madrid.

GOETTNER-ABENDROTH, H. (2017). *Sociedades matriarcales*. La Casa del Mago. México.

GOETTNER-ABENDROTH, H. (s/f). El camino hacia una sociedad igualitaria. Principios y práctica de la política matriarcal. Mimeo. http://www.matriarchiv.info/uploads/HGA-El-camino.pdf

GOLDBERG, A. (2017). "Ancient X chromosomes reveal contrasting sex bias in Neolithic and Bronze Age Eurasian migrations", Proceedings of the National Academy of Sciences. Vol. 114, no. 10, pp. 2657–2662.

GOLITKO, M., y KEELEY, L. (2007). "Beating ploughshares back into swords: warfare in the Linearbandkeramik", Antiquity. No. 81 pp. 332–342.

HAMMER, M. (2008). "Sex-Biased Evolutionary Forces Shape Genomic Patterns of Human Diversity", *PLoS Genet*. Vol. 4, no. 9. https://doi.org/10.1371/journal.pgen.1000202

HARARI, Y. N. (2014). *De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Debate, Barcelona.

HEMINGWAY, E. (2020). *Adiós a las armas*. Lumen, Barcelona.

HERSHKOVITZ, I, *et al*. (2018). "The earliest modern humans outside Africa", *Science*. Vol. 359, no. 6374, pp. 456-459.

HUBLIN, J. J. (2017). “New fossils from Jebel Irhoud, Morocco and the pan-African origin of Homo sapiens”, *Nature*. Vol. 558, no. 7711, pp. 289-292

ILLICH, I. (2002). *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor*. FCE, México.

ILLICH, I. (2008a). *El género vernáculo*, en Obras reunidas t. II. FCE, México.

ILLICH, I. (2008b). *En el espejo del pasado. Conferencias y discursos 1978-1990*. Obras reunidas t. II. FCE, México.

ILLICH, I. (2008c). *El trabajo fantasma*. Obras reunidas t. II. FCE, México.

KENNEALY, A. (2009). *La primera palabra*. Alianza, Madrid.

KNIGHT, C. (2008). “Early Human Kinship Was Matrilineal”, en: N. J. Allen, et al. (eds.). *Early Human Kinship*. Blackwell. Oxford. pp. 61-82.

KRAMER, S. N. (1985). *La historia empieza en Sumer*. Orbis, Barcelona.

LERNER, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica, España.

LILLIE, M. (2008). “VedroVice: demography and palaeopathology in an early farming population”, *Anthropologie*. XLVI, no. 2–3, pp. 135–152.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. Campo/Conaculta, Oaxaca.

MARX, C. y ENGELS, F. (1974). *La ideología alemana.* Pueblos unidos / Grijalbo, Barcelona.

MEYER, C., et. al. (2015). “The massacre mass grave of Schöneck-Kilianstädten reveals new insights into collective violence in Early Neolithic Central Europe”, PNAS. Vol. 112, no. 36, pp. 11217–11222.

MORALES-CAMPOS, A. (2018). “Análisis semiótico-cognoscitivo del arte rupestre de La Pasiega”, *La Colmena* no. 100.

ONG, W. J. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE, México.

PANIKKAR, R. (1999). *El espíritu de la política*. Península, Barcelona.

PANIKKAR, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Herder, Barcelona

RAGHAVAN, M. (2014). “Upper Palaeolithic Siberian genome reveals dual ancestry of Native Americans”, *Nature*. Vol. 505, no. 7481, pp. 87–91.

RENGIFO, G. (2000). *La crianza en los Andes. Notas para el evento: "Beyond Paulo Freire: Furthering the Spirituality Dialogue"*. PRATEC, Lima.

RICHTER, D. (2017). “The age of the hominin fossils from Jebel Irhoud, Morocco, and the origins of the Middle Stone Age”, *Nature.* Vol. 546, no. 7657, pp. 293-296

WAAL, F. (2007). *El mono que llevamos dentro*. Tusquets, Barcelona.

WERLHOF, C. V (2015). *¡Madre Tierra o muerte!*. El Rebozo, Oaxaca.

WRANGHAM, R Y GLOWACKI, L. (2012). "Intergroup Aggression in Chimpanzees and War in Nomadic Hunter-Gatherers. Evaluating the Chimpanzee Model", *Human Nature*. Vol. 23, no. 1, pp. 5–29.

ZHIVOTOVSKY, L. (2003). "Features of Evolution and Expansion of Modern Humans, Inferred from Genomewide Microsatellite Markers", *American Journal of Human Genetics*. No. 72, pp. *1171–1186.*

ZIHLMAN, A. (1978). "Pygmy chimpanzee as a posible prototype for the common ancestor of humans, chimpanzees and gorillas", *Nature.* Vol. 275, no. 26.

BIODATA

Arturo GUERRERO OSORIO: (Ciudad de México, 1971)**.** Licenciado en Comunicación Social; Maestro en Desarrollo Rural; Candidato a Doctor en Desarrollo Rural (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco). Docente universitario en comunicación y educación desde 2002; productor y promotor de radio comunitaria en el sureste de México y en distintas regiones de Colombia. Actualmente, participa como Coordinador del Posgrado de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), docente en la licenciatura en Gestión Cultural y Sustentabilidad (UABJO), y colabora en la Universidad de la Tierra de Oaxaca. Publicaciones recientes: "Comunalidad", en KOTHARI, A., *et al*. (2019). *Pluriverse: a post-development dictionary*. India, Tulika/ Authors Upfront; "Comunalidad", en Decrecimiento: un vocabulario para una nueva era. México, Ítaca. Blog personal: https://yelato.blogspot.com/

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

NOTAS Y DEBATES DE ACTUALIDAD
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6634883
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Sabernos naturaleza para razonar y construir conocimiento

We recognize ourselves as part of nature to reason and build knowledge

Jaime MARTÍNEZ LUNA
https://orcid.org/0000-0002-0397-4340
tioyimluna@gmail.com
Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6634883

RESUMEN

La separación entre Naturaleza y sociedad, es la lógica del poder. Esta separación hace que la Naturaleza se sitúe al servicio de una sola especie. Esta forma de razón es hegemónica y se encuentra en toda acción etiquetada como científica. Sin embargo, el ejercicio de la vida es consubstancial a la práctica científica. Sabernos naturaleza, implica que analizar o conocer el mundo separándose de ese mundo, es apoderarse de él, es ejercitar el poder, lo que nos conduce a maniobrar al mundo a nuestro antojo. Conocer la vida desde otra óptica, desde nuestras vivencias de la comunalidad, es sabernos parte, dentro o naturales del propio mundo que habitamos.

Palabras clave: comunalidad; pueblos originarios; conocimiento; ciencia; decolonialidad.

ABSTRACT

The separation between Nature and society is the logic of power. This separation makes Nature place herself at the service of a single species. This form of reason is hegemonic and is found in all actions labeled as scientific. However, the exercise of life is consubstantial to scientific practice. We recognize ourselves as part of nature, then analyzing or knowing the world by separating from that world, is to seize it, is to exercise power, which leads us to maneuver the world at will. To know life from another perspective, from our experiences of communality, is knowing ourselves part, within or natural of the world we inhabit.

Keywords: commonality; original communities; knowledge; science; decoloniality.

Recibido: 18-10-2021 ● Aceptado: 11-01-2022

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN

El mundo, el planeta, siempre ha padecido pandemias. El que la actual Covid-19, provoque mayor conmoción, es por la elevada comunicación cibernética con que se cuenta. El que ahora sea súper comentada, es porque demuestra que la humanidad está atenta de todo, vía sus intereses económicos y políticos, o simplemente por la globalización de las relaciones humanas.

Sin embargo, debemos tener claro que independientemente de si el virus fue obtenido para hacer maldad, o bien su existencia es un resultado natural de x razones, lo cierto es que se demuestra que el mundo está vivo, y como tal las interrelaciones entre sus elementos o los seres que le habitan generan alteraciones a otras especies, y eso demuestra que la humanidad, como una de tantas especies, es tan vulnerable, que solo le quedan mecanismos extremos para medio defenderse.

Esto explica de manera brillante cómo los seres vivos estamos ligados a la vida del planeta. Es decir, que la humanidad no es lo que se ha pensado, el ser más inteligente, el ser todo poderoso, que puede maniobrar al mundo a su antojo. Se reafirma con ello, que la Ciencia, ha estado al servicio, estudia o conoce más a la Humanidad, y no tanto conoce la dinámica del planeta.

Un bichito ha puesto en jaque a toda la humanidad. Por ello es momento para reflexionar sobre otras maneras de interpretar al mundo, otras maneras de concebir el cómo habitarlo. Pero otra interpretación, definitivamente no está en manos de la humanidad. Lo que compete a la humanidad es cambiar el razonamiento hegemónico, el que fundamenta el poder, la propiedad y el mercado. El que a la fecha ha depositado en el mercado, la Industria, el poder de la acumulación, es decir, los principios básicos que en la actualidad, que se puede decir, han garantizado el modo de existencia actual de la humanidad.

No se puede seguir razonando desde la economía, es decir, la humanidad no puede ver al planeta como una serie de elementos para garantizarse la existencia. Sin antes dialogar con el mundo, es decir con el resto de seres vivos, y la vez con el propio suelo que en cada región elabora sus propias estrategias para compartirse.

Puede llamarse a esto, reconocer otra filosofía, reconocer otra epistemología, o bien nuevos paradigmas, otras cosmovisiones. Se está ante el reto de un nuevo razonamiento, que claro, no cambiará de la noche a la mañana, pero si empezará a abrir caminos diferentes para todos, en cada región que habitemos el mundo.

EL MUNDO ESTÁ VIVO

El pensamiento hegemónico o dominante, no viene de cercanos tiempos. Nos podemos ir hasta donde la historia escrita nos ayuda. Esto quiere decir, que la humanidad, no se ha adueñado de planeta recientemente, sino que su dominio es antiquísimo.

Pero también debemos de dejar en claro que la relación entre humanidad y naturaleza, no se da de la misma manera en todas las regiones existentes en el mundo. Lo hegemónico se ha conseguido a través de la colonia, de la violencia, de la invasión, de la barbarie.

Si bien no tenemos referentes escritos que nos demuestren una distinta relación, entre sociedad y naturaleza, podemos elucubrar a partir de los testificantes elaborados en códices, o esculturas que podemos encontrar en regiones sin historia escrita, o con escritura desconocida. Y reafirmarlos, con la actitud actual que tienen pueblos originarios que habitan regiones específicas, que han logrado reproducir una amplia gama de elementos, de conocimientos, que guardan de manera práctica y útiles en su contexto. O sea, se puede distinguir el ejercicio del poder, desde la era o los tiempos de los mongoles, como también el ejercicio del Respeto profundo, desde antes de la llegada de los invasores europeos a nuevos continentes conocidos ahora como América y África.

Si bien el papel o el poder de la ciencia al servicio de la humanidad no es muy antiguo, podemos afirmar, que su ejercicio como tal, es paralelo en otro tipo de sociedades que padecieron el período pre y colonial.

En otras palabras, podemos afirmar que toda sociedad ejercita observación y experimentación científica, en cualquier espacio o tiempo que le toque vivir. El ejercicio de la vida es consubstancial a la práctica científica. De esa manera se explica el alto grado de uso que tuvieron las matemáticas, la observación, la reflexión en las sociedades americanas existentes antes de que fueran América.

El ejercicio del poder, llevó a la práctica científica a convertirse en un instrumento al servicio de la humanidad. Siempre se buscó la comodidad del poder, y en su discurso, social, el poder encuentra en el ejercicio científico, el instrumento ideal para conservar y consolidar el poder.

Los avances en la medicina, en la ingeniería, ahora en la electrónica, se logran para dar comodidad y para preservar la vida, la que por cierto otras sociedades habían logrado sin tantos recursos específicos para ello. Y ahora resulta que esta ciencia moderna y súper avanzada, queda a merced de la existencia de un bicho, que pone en jaque a toda la humanidad. Esto demuestra, que la modernidad impulsada por el poder fincado en la industria, el comercio y el capital y avalado por su ciencia, ha encerrado en un laberinto sin salida al planeta en su conjunto.

EL MUNDO TIENE OPCIONES

Para salir del laberinto en que nos han metido, que más bien son arenas movedizas, porque cada acción nos hunde más, es necesario cuestionar la raíz de nuestra forma de pensar, del razonamiento que nos elaboran desde el nacer.

Desde el sentido común, (y es común, porque son experiencias que todos van edificando de generación en generación) neciamente, creemos que existen dos formas de ver al mundo. Comprender al mundo, proveniente de una matriz, o la otra, creyendo ser el médico. Es decir, o ser creación, o bien sentirse el dios creador.

Afirmamos que es muy diferente ver al mundo sintiéndose fuera del mundo, lo que es más fácil y hasta cómodo, que sentirse dentro. Pues, una cosa es interpretar al mundo y otra vivirlo.

Lo explicaremos de manera vulgar. Al nacer, cuando a uno le cortan el cordón umbilical, empieza a ver al mundo, a interpretarlo desde fuera. Nuestros ojos son quienes lo ven, nuestras manos lo tocan, y los oídos son los que escuchan, y así. Uno puede razonar que todo es algo que atrapamos, que son nuestros sentidos los que lo dibujan, y por lo mismo, la sensación de poder, del yo, el individuo, empieza a existir desde lo más profundo del ser.

Esto que parece una tontería, es la razón natural que podría justificar la existencia del poder. En otras palabras, mirar el mundo como independiente de nosotros, nos genera independencia, y con ello, la seguridad de que uno es el que define lo que ve y no ve.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el poder es natural en el ser humano, y es esto, quizás lo que ha hecho que todos recibamos y por lo tanto, nos formemos a través de interpretaciones del mundo, las que nos ofrecen filósofos, antropólogos, los profesionales de todo orden, incluso los dedicados a lo que actualmente se le nombra Ciencia, que no hacen más que interpretar al mundo. Alguien por ahí afirmaba lo mismo, pero añadía, “lo que se trata es de transformarlo” (al mundo). Y resulta, que se le busca transformar, a través de más interpretaciones, desde el poder que te dan tus sentidos y que se expresa en tu interpretación.

Es por ello que siempre se considera necesario, si queremos que el mundo sea como lo deseamos, obtener el Poder. Un razonamiento o una perspectiva infinita, que no conduce a nada, sino o solamente, a la lucha o competencia por conseguir el poder.

Nos percibirnos dentro del mundo, es lo más anticientífico que nos puede pasar. Nos cosificamos o convertimos en máquinas que observan una realidad a la que no pertenecemos.

En la medida que nos abstraemos de la realidad en la que intervenimos de manera concreta, nos alejamos más de su posible comprensión. Esto significa, no comprender nada, pues al salirnos de una realidad, se cancela la llamada "Objetividad", que tanto reivindica el ejercicio de la Ciencia. Principalmente la Ciencia Social. La separación entre sujeto y objeto, cancela irremediablemente lo que podría significar acercarse a la realidad.

Subjetivar la investigación social, dicen los que persiguen la objetividad, es perder el carácter científico de su trabajo. Pero al ser como investigador parte de esa realidad en estudio, la visión externa se da desde el poder de la interpretación, y como tal, tu investigación ya no es verdadera, real, o seria.

El analizar o conocer el mundo separándose de ese mundo, es apoderarse de él, es ejercitar el poder, lo que nos conduce a maniobrar al mundo a nuestro antojo.

La diferenciación de razón y emoción separa a las ciencias de las artes. Es increíble, darnos cuenta que incluso se señalan hasta partes del organismo como depositarios, unos de la razón, y otros de la emotividad. Por ejemplo, que el cerebro es lo racional y que el corazón es el sentimental. Esta visión invade toda literatura, y es de ahí que podamos afirmar, que hasta los sentimientos obviamente la razón, están mediadas por una interpretación, que fortalece el poder, es decir que obliga al ser en fundamentar desde él, su interpretación de la vida.

SABERNOS NATURALEZA

Para cambiar o ver la vida desde otra óptica, la primera cuestión que nos lleva a sabernos parte, dentro o naturales, es darnos cuenta que respiramos. Esta acción es casi imperceptible, hasta cuando por alguna razón, nos damos cuenta de su ausencia, aun así, el oxígeno no se valora en su justa dimensión; que se necesita para vivir. Sin respirar al mundo, no existe vida. Todos, literariamente damos más importancia a los latidos del corazón, si tomar en cuenta que esos latidos, responden a la respiración.

El que respirar se vuelva imperceptible, quiere decir, que la vida es natural, y que como seres de consciencia, la desechemos de la interpretación de lo que percibimos con el resto de nuestros sentidos. En otras palabras, no percibir lógicamente que respiramos demuestra nuestra existencia natural, como parte de un universo mayor, como seres que dependemos de un todo, un todo que da vida a todos.

Dicho de otra manera, vivimos lo natural y por lo mismo no alcanzamos a percibir, que para vivir, respiramos, y que respiramos para vivir. Somos naturales, parte integrante de esa naturaleza, por eso investigación que no tenga consciente esa realidad, no es real, y solo obedece a la prepotencia que se adjudica la humanidad por encima de la naturaleza.

Es fácil entender que la humanidad se entiende fuera del mundo, si en nuestro razonamiento invade el adoctrinamiento de que es el "Dios todo poderoso", el creador del cielo y de la tierra, por lo mismo, quien nos concibe.

Un segundo elemento constituyente de nuestra existencia es el agua. Se nos ha dicho que un alto porcentaje de los elementos que constituyen nuestro organismo es agua, aun así, la existencia del agua la damos por hecho, y percibimos su ausencia solo cuando nos hace falta.

El agua no la produce la humanidad, sino la naturaleza en su conjunto, y es un elemento del que también dependemos todas las especies. La vegetación que nos rodea, está diseñada por la cantidad de agua que existe en cada contexto territorial. No es lo mismo la vegetación de un desierto, que la de una selva. Diríamos, que es el agua el elemento central que define la diversidad geográfica que habitamos. Tan es así, que el Poder hegemónico, hace todo lo posible por controlarla, y además suministrarla, para consolidar su poder. El manejo del agua ha permitido que la humanidad y dentro de esta, un sector social diseñe el futuro de todo el planeta.

Si somos oxígeno y agua, entonces, nuestra existencia es eminentemente Natural. Pero al no percibir que respiramos en primera instancia, nos da el poder de acumular poder, es decir, sentirnos autónomos del mundo y como tal creer que el mundo está fuera de nosotros, cuando la verdad es que somos parte del mundo al respirar y tener al agua como elemento vital.

La separación entre Naturaleza y sociedad es la lógica de poder. Es decir, La Naturaleza se sitúa al servicio de la sociedad, es decir de la humanidad, o sea al servicio de una sola especie. Y en la medida que esta razón o modelo de pensar es hegemónica, lo encontraremos en toda acción etiquetada como empírica o científica. Es más, el solo hecho de separar la ciencia de todo proceso creador de conocimiento, revela su papel de servicio al poder, no solo al sector social en el poder, sino, a la lógica misma de poder.

Aclaremos, una cosa es reproducir en nuestro razonamiento la lógica de poder, o sea la de abstraerse del mundo natural y la otra, el que la ciencia esté sujeta a los intereses del sector, clase, grupo, que ostenta el poder político y económico, y que redondea con el manejo ideológico de su razonamiento.

LA CIENCIA SOCIAL

Las ciencias sociales nacen precisamente para orientar las necesidades del razonamiento del poder. Desde que nació la preocupación por los otros (humanos), en la solución de sus problemas, de satisfacer necesidades y en concreto, del saber qué hacer para controlar al resto de la humanidad, tanto la sociología, como la antropología hacen su aparición, desde la intencionalidad del poder. Recuerden nada más, como la antropología estuvo a la orden del poder colonial.

Sin llamarse como tales, las preocupaciones sociológicas o por los derechos sociales, o de la de encontrar fórmulas adecuadas de gobierno, se hacen notar en la vida cotidiana en continentes, precisamente, fundados en la lógica del poder.

Esto se ve en Asia, centro Asia, Europa, espacios es donde la exacerbación del poder evoluciona el régimen monárquico, por la vía de la sangre, o literalmente por la fuerza de la guerra. No podemos asegurar que esto se de en todo el mundo, simplemente por la ausencia de referentes escritos.

Las ciencias sociales estudian o investigan al otro, incluyendo la psicología. Es decir, proceden desde el poder de saberse fuera de la situación. Al no incorporarse el investigador dentro del “objeto de estudio”, su método o procedimiento manipula la información que explica el fenómeno que desea demostrar. Una ciencia social que se sale de la realidad para estudiarla “objetivamente”, deja de ser ciencia, para convertirse en simple instrumento del poder que emite en su reflexión, como a la instancia que le solicita el estudio, o que le financia el trabajo.

Si la humanidad es una especie, no puede estudiar a su misma especie, separándola de las otras que integran el universo. Esto ubica a la ciencia social en una doble alteración de su realidad. En primera, cuanto se ubica fuera del mundo, y en segundo cuando separa a la humanidad de todos los seres vivos que conforman el universo.

La visión sanitaria actual se centra en la humanidad, y las soluciones las busca en el homo mismo. Es decir, aísla al homo, y en él busca la explicación y la solución del problema. Es tal la prepotencia de la Ciencia, que cree, va a controlar todo, sin tomar en cuenta que todas las afectaciones que la humanidad recibe son menores al daño que le hacemos a otras especies, por vivir dentro de la lógica del poder, que deriva en la propiedad, y que es sistemáticamente continuada o mantenida por el mercado.

LA ECONOMÍA

Partimos, para reflexionar este tópico que se ha hecho central en estos tiempos, de reconocer dos magnos procesos; la producción de valores de cambio y la producción de valores de uso. Sin entrar en su definición, la que miles de autores han hecho, consideramos que la lógica del poder se ha consolidado a partir de la producción de valores de cambio. La era planetaria, que se inicia con la invasión de occidente a los continentes hasta ese momento desconocidos, y que afirman al planeta como redondo, no plano como se imaginaba, encuentra en el valor de cambio, el argumento necesario para la conquista de mercados y de materias primas, lo que dice, que no es extraño, que, a nuestro continente, ahora conocido como América, haya sido sometido con el principio de valores de cambio, que se conoce ahora como capitalismo.

Nadie puede negar, que la economía de mercado, o de valores de cambio, a lo largo de siglos, poco a poco se ha ido adueñando de todas las esferas de la vida, en todo el planeta. El desarrollo industrial, no son más que etapas de maduración y crecimiento del capital, y como tal de sus mercados.

La plusvalía en el trabajo industrial acumula poder y capital de tal manera, que se puede afirmar que esta lógica económica sea la que impere todo el mundo, independientemente de quien sea el posesionario del capital, si entidades privadas o estatales. La producción de valores de cambio rige todas las relaciones económicas.

Señalamos a la economía, como las relaciones que más salen afectadas por la pandemia actual, que a la par de revelar la enorme distancia que ha habido entre sociedad y naturaleza, evidencia que es la producción de productos mercantiles y financieros, la normalidad de un modelo de vida que, a la distancia de los siglos, demuestra que es venero de desigualdades y de la explotación, principalmente de una naturaleza que considera suya e inerte.

Sin embargo, aquí entramos en una seria cuestión, ¿es que es necesaria o se trata de desaparecer el mercado? Es difícil pensar que se puede vivir sin el valor de cambio. ¿Por qué? Porque las relaciones sociales en los últimos milenios han sido diseñadas con base en el mercado. La existencia misma de la ciudad se debe a la importancia del mercado. La industria que es un instrumento eje de la modernidad se fundamenta en el mercado. Claro, tenemos la seguridad de que del gran movimiento de capital se desprende la importancia de la financiarización, es decir de la aparición de capitales que nacen del mismo movimiento de capitales.

Es más, el capital financiero es el amo y señor de las grandes transacciones que existen en la actualidad, al que apoya el avance tecnológico de la digitalización, que incrementa exageradamente la presencia del capital financiero, que tiene su origen en el mercado, y que en la actualidad es ya un mercado de capitales.

La economía está manejada por el mercado, sí, pero de un mercado de capitales, en el que participan todas los Estado-nación legitimados como tales. Sea controlado el mercado por la iniciativa privada que está integrado de grandes capitales trasnacionales, o bien por el Estado, el caso es que sigue siendo el mercado, ya en su faceta de bienes, o bien en su faceta de capitales.

Pese a lo expuesto, en el universo perviven otras maneras de enfrentar la economía propia. Y aunque son pequeñas regiones dentro de Estados-naciones, es significativa su existencia, ya que permiten florecer, el intercambio de productos, de truquear productos, de complementar necesidades mediante la reciprocidad, incluso se deja ver otro tipo de monedas como equivalente. Y son estos mecanismos, los que provienen de la producción de valores de uso, los bienes que satisfacen necesidades directas. Es decir, de productos no hechos para su venta, sino para su consumo directo, pero que ofrecen ciertos excedentes, que pueden ser intercambiados por otros productos, que el productor no produce y que otro, sí.

Esta economía complementaria, ha permitido mantener viva, otra lógica de razonamiento: el respeto. Sí, el saberse parte de una naturaleza, conduce a la humanidad a compartir todo espacio, respetando no solamente a los de su especie, sino a las otras que florecen en el mismo sitio. El respeto, claro re-significado el concepto, es la visión integral de saberse parte del mundo. Por eso la economía es realizada como una actividad complementaria, que da satisfacción de existencia. Al ser parte del mundo, las otras especies

complementan la satisfacción de necesidades de cada una, de ahí que el trueque sea un resultado natural, y que la moneda juegue un papel de equivalente en la propia complementación.

Cierto, esta economía o actividad productiva al no ser enviada al mercado, no está pensada para regiones habitadas por humanidades numéricamente mayores, como se ve en las ciudades. Responde básicamente a poblaciones de reducido número, fuertemente ligada a la naturaleza, en su proceso de vida.

Anteriormente, señalamos que las ciudades nacían, básicamente por los requerimientos del mercado. Es decir, la existencia de las ciudades se explica, a parte de otros elementos, por las necesidades de mercado.

Lo anterior, no significa que el valor de cambio mercantil no se ejercite en las regiones a que hacemos referencia. Sin embargo no es lo central, en la lógica productiva. Son variados los elementos que determinan a la unidad familiar, producir substancialmente para el autoconsumo. Desde la geografía que habita, hasta el número de trabajadores con que cuenta su familia.

Podríamos decir, que el mercado, o el valor de cambio, no desaparece, pero el reconocimiento de otro tipo de valores a construir es la posibilidad de abrir nuevos caminos desde la mirada propia, integral, de dentro, en otras palabras.

LA EDUCACIÓN

El modo de vida individualizado, mercantil, de rentabilidad ha hecho que la riqueza monetaria sea privilegio de unos cuantos, lo ha logrado gracias a que el poder establecido, todavía hasta la fecha, ha diseñado la educación necesaria para fortalecer esa lógica.

El separar, la adquisición del conocimiento, y reducir su ejercicio a las escuelas construidas para tal fin, hace a un lado el elemento creativo de la acción, lo que ha hecho que este proceso adolezca de una asimilación integral. Dicho de otra manera; hacer creer que el conocimiento es algo que se debe recibir sistematizado,_ignorando la acción concreta de la humanidad dentro de la naturaleza, hace que el aprendizaje, como proceso, se convierta en una suma abstracta de información, y al oficio logrado, un laberinto identitario de una población determinada.

El conocimiento se erigió en discurso, el que había que leer y escribir, sumar o restar. Todo saber que no fuera obtenido por esa vía, es simple empirismo, o de plano ignorancia. Este razonamiento coincide con la colonización de continentes descubiertos y ubicados como “naturales” a colonizar y explotar. Dicho de otra manera, esta lógica educativa o de aprendizaje, fue introducida por la lógica del poder, en este caso, el poder colonial. Y con ello, el razonamiento occidental colonial, se enseñoreó de los continentes recién descubiertos, dándose inicio a la era planetaria.

Esta concepción del conocimiento es impuesto verticalmente, lo heredan de la Iglesia católica en el poder en aquellos momentos. La fundación de misiones, de conventos para formar a los prelados catolizadores, más tarde se convirtió en la escuela. Claro con una visión reformista y laica, pero con el mismo principio metodológico, método que no fue alterado por los recién formados liberales, según los principios emanados de Europa. El conocimiento viene de arriba y hay que aprenderlo, grabarlo y reproducirlo. Y si el monasterio tuvo a la biblia como libro rector, la escuela tiene a la constitución de Estado, como su eje rector.

Con todo esto, el conocimiento fue enclaustrado. Sumergiéndose así en una diletancia absoluta, que refrendó la lógica del poder que, como substancia, impuso la colonia. Es importante señalar que el conocimiento enclaustrado, es un conocimiento no producido en el salón de clases, sino en otros contextos, en los que los autores habían cifrado experiencia totalmente alejados de cada concreta realidad.

Ya hemos sostenido la existencia substancial de un proceso científico, en los hechos que llevan a la humanidad a garantizarse la vivencia. Pero con la educación, el proceso científico, solo se puede realizar con las supuestas herramientas que se te dan en el salón de clases o en el laboratorio. Obviamente esta definición de conocimiento, lo hace privilegio de élites que tienen acceso a la educación. El trabajo o la labor cotidiana, según éstos razonamiento no son conocimiento, y de paso le nombran simplemente saberes.

A últimas fechas, una recia crítica a la educación, emanada de los mismos maestros llamados a dar continuidad a semejante concepción, ha hecho saber que el conocimiento radica también en el trabajo cotidiano. Ya, ahora se habla de diálogo de saberes, de epistemicidio, de discriminación, en fin, se empieza a valorar el conocimiento que se construye en el movimiento, en el trabajo, en la labor, en el tequio.

Sin embargo, el hecho de que esa crítica emane de los formados en la lógica del poder hace dificultosa su exposición, es decir, se enfrentan ahora nuevas necesidades; des-información des-educación, re-significación del lenguaje, es decir, primero se han tenido que des-vestir de la lógica del poder, para enunciar, ejercitar, exponer lo que es una lógica del respeto, de tequio, de reciprocidad.

Descolonizar, des-patriarcalizar, des-occidentalizar, des-indianizar, des-mercantilizar son conceptos que están en la prioridad de esta academia crítica, y no es para menos, se cargan más de cinco siglos de Colonización, y de una suma de interpretaciones en un lenguaje ajeno al lenguaje propio, con el que se nombra el habitar continentes en donde la lógica de respeto es lo suyo. Es decir, debemos reconocer que el español, el inglés, el alemán, nos son ajenas, aparte de ser las lenguas hegemónicas y coloniales. Para acabar, toda la educación, uso y textos, es en estas lenguas coloniales.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Lo que se ve, se toca, de escucha y se percibe se nombra en la lengua de cada región o contexto. Si lo que el universo que se vive es nombrado de manera impuesta, de principio habrá dos lógicas de razonamiento en su ser. El que se nombra con la lengua propia, y la otra que se trasmite en la lengua ajena. Este es el drama que enfrentan los continentes colonizados.

Se expone la comprensión del mundo, con base en el lenguaje, cuando este tiene raíces ajenas, obviamente nombra el mundo como lo ha interpretado el lenguaje que usas. A eso se debe, que muchas cosas que percibimos de manera directa, no podamos nombrarlas, y terminamos usando conceptos que no revelan lo que deseamos decir. El problema se complica cuando se tiene una lengua propia y se habla la impuesta.

Los pueblos originarios, al enfrentar la colonia hacen pervivir dos mundos en su ser. El que miran y el que exponen. Esto, hace nacer una conducta esquizofrénica, es decir, que los modos de apropiación del mundo chocan con los modos de exponerlo. Sin embargo, es necesario reconocer, que también esto puede ser un privilegio, principalmente en la defensa de un razonamiento que no se ofrece, se vive pero no se expresa. En otras palabras, la visión propia se guarda, y se comunica lo que el invasor, desea saber, en las palabras que puede entender.

Lo anterior, consideramos explica la resistencia a entender el mundo como lo interpreta el colonizador, que es más fuerte y poco perceptible a la interpretación propia, lo que hace de la resistencia o del razonamiento propio, algo vivo, que permanece, y adquiere continuidad, por habitar el mundo que su lengua describe en sus propios términos.

Dicho de otra manera, si se permanece en el mundo que ha generado su lenguaje, la imposición de otro lenguaje que quiere nombrar el mismo mundo, queda realmente como una segunda lengua, que solo se usa para negociar o relacionarse con el mundo invasor. Incluso, aún razonando en y con la lengua invasora, la realidad que nos rodea fortalece o posibilita una visión del mundo más propia y cercana a lo nuestro.

El problema, es cuando ya se razona en el lenguaje del invasor. Es esto lo que pasa con la educación y la comunicación, que ahora llaman pueblos o realidad Indígena, concepto colonial obviamente, que es impuesto por el colonizador a los pueblos originarios.

¿Qué tanto se logra defender el contenido propio? Cuando las lenguas originarias adquieren escritura, no podríamos decirlo por ser monolingües, pero el hecho de que lingüistas originarios, defiendan con creces la importancia de la escritura de su lengua, dice mucho de esa resistencia que adquiere un nivel de consciencia mayor.

La incidencia, por el uso de los nuevos elementos electrónicos como el internet, bien pueden fortalecer razonamientos propios, o bien razonamientos ajenos, todo dependerá del leguaje que se usa para razonar, para pensar, y el que se usa para explicarse lo que sucede en el mundo que tenemos alrededor.

Pese a todo, el avance tecnológico, el digital sobre todo, tiende a convertirse en un enorme sistema de control, no solo de historias personales, sino de transacciones económicas que pueden maniatar la economía entera.

¿Qué tanto se mantiene el contenido del lenguaje propio en las redes y en los medios en general?

Creemos que el uso de las lenguas propias, las no hegemónicas, pueden conservarse, siempre y cuando el uso oral se intensifique, lo que por un lado asegura su existencia, y por el otro impide que los mecanismos digitales entren a su control. De este proceso, solo los hablantes bilingües tienen la respuesta.

Lo que podemos asegurar, es que la esquizofrenia que padecemos los que fuimos formados originariamente en la lengua propia, y usamos el español como segunda lengua, seguirá siendo el bastión de una resistencia civilizatoria. Civilización que hay que fortalecer, no solamente dando continuidad a la academización de sus contenidos, lo que lleva implícito, su ordenamiento conceptual, sino, el fortalecer todo uso oral pertinente, pues solamente su práctica, defenderá su existencia.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Estamos ante un reto civilizatorio. Tenemos la necesidad de un lenguaje propio, los que la tienen, tienen el reto de exponer sus contenidos para integrar una epistemología propia, activa, que dependa de la contribución de los habitantes en cada región.

Se hace indispensable deshojar el razonamiento que se funda en el respeto, entendido como el reconocimiento del otro en uno, fundado en el trabajo o en el tequio, que concreta una relación recíproca, de beneficio mutuo.

No se habla del “buen vivir”, sino del buen convivir, pero no entendida esta como derivada de la amistad, sino del respeto a reconocerse como ser vivo. La amistad, es un razonamiento emotivo que da continuidad a la individualidad, en tanto eso, nosotros entendemos a la Comunalidad, como el reconocimiento recíproco de entidades que habitan y dependen del mismo universo.

Una nueva visión científica se hace indispensable, como un ejercicio consciente de la acción vivencial, tomando en cuenta que toda acción está guiada por una intencionalidad, y responde a la necesidad de encontrar satisfactores de lograr una existencia integral, respetando la contribución de todos los seres vivos, los que conformamos este universo.

Diseñar lenguajes directos, nos permitirá saber lo que se está diciendo, lo que implica abandonar abstracciones que simplemente fortalecen diletancia y hacen emerger oscurantismo.

Es difícil aceptar que hemos perdido siglos en discursos, las concreciones tecnológicas maniatan el devenir, no volvamos al mismo error, concretemos ideas y traduzcamos esas ideas en nuevos hechos.

BIODATA

Jaime MARTÍNEZ LUNA: Maestro en Antropología y Rector de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, en México. Mi trabajo reviste dos niveles, el comunitario y el docente. En la comunidad respondemos a las comisiones que se nos responsabilizan. En 1980 fui nombrado Secretario General de la Organización en Defensa de Los Recursos Naturales y Desarrollo social de la Sierra Juárez. En 1990 creamos "La voz de la Sierra", después la Televisión comunitaria "Nuestra visión" y finalmente la primera Radio Comunitaria "Estéreo Comunal". En 1985 creamos Fundación Comunalidad A.C. y en 2020 la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. A través de estas organizaciones hemos realizado investigación compartida con las comunidades que organizadamente pueblan la región. Esta labor, se ha orientado a buscar nuevas pedagogías y didácticas que permitan, tanto mayor participación de las comunidades demandantes, como de la toma de consciencia de la labor que realizan. Para más información ver http://jaimemartinezluna.blogspot.com/

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

NOTAS Y DEBATES DE ACTUALIDAD
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6634920
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

El lugar de los pueblos originarios en la historia mundial. Conferencia magistral[1]

The place of indigenous peoples in world history. Master conference

Enrique DUSSEL
dussamb@unam.mx
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México
Universidad Nacional Autónoma de México. México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6634920

RESUMEN

Esta es una conferencia magistral dictada por Enrique Dussel en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, México, el 12 de febrero del 2020. La conferencia da cuenta de que los pueblos originarios no son incluidos en la historia y que es necesario construir una nueva historia en la que se incluyan porque es la realidad de América. Explica que a pesar del diálogo intercultural que se ha instaurado, es necesario que se haga un diálogo intercultural «descolonizado», que permita una descolonización mental para abandonar el eurocentrismo que se enseña y persiste incluso en los programas de los Gobiernos progresistas.

Palabras clave: educación, historia, descolonización.

ABSTRACT

This is a master conference given by Enrique Dussel at the Intercultural Bilingual Normal School of Oaxaca, Mexico, on February 12, 2020. The conference shows that the original peoples are not included in history and that it is necessary to build a new history. in which they are included because it is the reality of America. He explains that despite the intercultural dialogue that has been established, it is necessary to carry out a "decolonized" intercultural dialogue, which allows a mental decolonization to abandon the Eurocentrism that is taught and persists even in the programs of progressive governments.

Keywords: education, history, decolonization.

Recibido: 18-10-2021 ● Aceptado: 11-01-2022

[1] *Agradecemos la autorización del Dr. Enrique Dussel de transcribir y publicar su conferencia magistral dictada en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, México, el 12 de febrero del 2020. Agradecemos la transcripción hecha por la Lic. Sandra Mendoza Franco y las correcciones de estilo hechas por el Dr. Juan Carlos Sánchez–Antonio y la Dra. Yolanda Jiménez Naranjo.* El Dr. Enrique Dussel nos solicita añadir que él no ha podido revisar ni corregir el texto. Por ello la transcripción es responsabilidad exclusiva de las y los autores que se indican.

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

CONFERENCIA

De acuerdo a mi amigo Fornet Betancourt, hace más de veinte años que se inició el tema sobre el diálogo intercultural. Me agradaría hoy sumarle a eso otra palabra; el diálogo intercultural descolonizado. En todo el sur, hay un norte. Ya habrán de entender ustedes; un norte cultural, político, militar, económico. Y hay un sur global. América Latina, el África y parte de Asia, somos parte de un mundo colonial. México tiene un problema, sigue siendo colonia. Entonces es todo México, pero en México especialmente, los pueblos originarios son como una colonia interna a su vez. Como decía Don Pablo González Casanova, se trata de un colonialismo interno.

Entonces, de lo que quiero hablar hoy es de la descolonización mental, porque aún somos coloniales mentales y somos coloniales porque nos lo enseñan, y lo peor es que nos lo enseña nuestra propia escuela. ¿Ustedes han logrado escuchar algo sobre la reforma del contenido de la currícula, cambiar la historia, la geografía, la literatura, enseñar otras cosas y de otra manera? Ni una palabra. Son unos burócratas formalistas que no les interesa el contenido que enseña la escuela y ahí seguimos siendo colonia porque enseñamos lo que el norte quiere que digamos para que nuestro pueblo siga dominado. Como dice Boavetura de Sousa Santos, hay una "Sociología de las ausencias". Es decir, se habla de ciertos temas pero de otros no se hablan, están ausentes. Entonces, nuestros grandes problemas no se tocan, y nos ignoramos a nosotros mismos. Por eso que hoy el tema que propuse es el lugar de los pueblos originarios en América Latina.

Particularmente en el mundo zapoteco, es necesario agregar la parte regional de su sistema de pensamiento en la historia, porque no existen dentro de ella. ¿Cómo funciona eso en la historia mundial del pasado y del presente y cómo habría que enseñarlo en nuestras escuelas? La SEP tiene textos obligatorios gratuitos. Quiero enunciarlo así: son eurocéntricos. Es decir, enseñan una historia en la que nos niegan, porque es la visión europea de la historia. Nosotros tenemos que escribir otra historia, la real, y es esa la que tenemos que enseñar. Entonces es necesaria una historia crítica y no eurocéntrica y esa es la otra visión de la que hoy quiero hablarles. Yo he estado ya en muchísimos países del mundo. He estado en la China, he estado en la India, di dos cursos en Egipto, he estado en Sudáfrica, en África, en Asia, en todos los países latinoamericanos, hasta la última isla del Caribe, en treinta estados norteamericanos, en fin, conozco lo que se enseña en todo el mundo en historia. Y entonces yo siempre cuando voy por ejemplo a Alemania, y he estado en cuarenta universidades dando conferencias, les digo ¿quién de ustedes estudió la periodización de la historia mundial en antigüedad, edad media, moderna y contemporánea?

Esta periodización de la historia en antigüedad, edad media y moderna tiene apenas dos siglos. En el mil setecientos no existía, la inventaron un grupo de pensadores alemanes, se llaman los románticos y dijeron, había una antigüedad y dice Hegel, la historia va del este hacia el oeste. Y Europa es el centro y el fin de la historia universal. Entonces cuando estoy en Europa o en Sudáfrica o en Shangai en la China, o en el Cairo en Egipto, o en México, les pregunto ¿y ustedes? ¿Tuvieron esa visión de la historia? Levante la mano el que tuvo otra periodización. Y tengo la experiencia que nadie levanta la mano. Esa visión es mundial, se enseña en la China, se enseña en la Cuba de Castro, y la enseñaron también en la Bolivia de Evo Morales, contra la historia de los Incas en Bolivia y de los Aymaras. Entonces ¿dónde están aquí los pueblos originarios? Esta es la historia eurocéntrica, ¿se dan cuenta del tema? No somos parte de la antigüedad los zapotecos ni los mayas y tampoco son parte de la media ni de la moderna.

En efecto, sostengo que la modernidad comienza en 1492 y lo voy a explicar. Los españoles llegaron a América, ahí encuentran indios, y entonces Hegel –un gran pensador Alemán que es el que inventa esta visión no científica de la historia–, dice: el ser humano descubre América, y en Alemán se escribe Der Mensch. Entonces yo pregunto, y esos seres humanos que había en América ¿no se habían descubierto?, ¿los indígenas que vieron a Cortés en el Caribe fueron descubiertos? Ah, pero ¿ellos no se habían descubierto?, los descubre Cortés, pero ellos ¿qué son?, ¿parte de la fauna y la flora del continente, son parte del paisaje? Colón los puso en la historia, Colón, al descubrirlos, los pone, porque estos seres humanos que había en América ni están en la antigüedad, ni en la edad media, ni en la edad moderna, están fuera de la historia, y eso lo enseñamos en los textos gratuitos y se mete a la cabeza de la gente. Eso es lo que Boaventura llama sociología de las ausencias, y yo llamaría historia de las ausencias. Los pueblos americanos están ausentes

de la historia universal. Entonces yo cuando era muy joven, hace muchos años, viaje a Europa porque yo me gané una beca para ir a Europa porque era un eurocéntrico. Salí de América Latina en barco, crucé el Atlántico cuatro veces en barco y estuve diez años en Europa, y cuando llegué a Europa me dije ¿quién soy yo?, porque yo no me entiendo.

Tomé un barco y llegué a Montevideo. Al día siguiente en Montevideo no sabía nada de esa ciudad y había estado a un lado de donde yo vivía, llegué a Santos, a Río de Janeiro, a Arrecife, no sabía nada del Brasil, pero iba a Francia a hacer un doctorado. Era un eurocéntrico que no conocía América. Después pasamos a Dakar, África. Y yo que era un licenciadito en filosofía, de África no había escuchado ni una palabra en todos mis estudios y después llegué a Casa Blanca, que era un mundo Árabe, que tenía una gran filosofía y no sabía nada de ellos. Y cuando llegué a Portugal y a España, yo dije, yo no soy europeo ¿qué soy?, un blanquito, pero aún como blanquito también estoy negado en la historia, qué decir de los pueblos originarios, que a su vez serán ignorados por los criollos blancos en América. Así que tiene una doble colonialidad el indígena, el pueblo originario. Y entonces yo me dije hay que poner a nuestros pueblos en la historia mundial y así se llama un libro mío "Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la Historia Universal", es el tema que les voy a exponer hoy. Esto supone cambiar completamente la exposición de la historia en los textos gratuitos para todos los mexicanos y dos veces para todos los pueblos originarios y la SEP [Secretaría de Educación Pública] eurocéntrica.

El Secretario de Educación es un eurocénitrco, por más que esté en la cuarta transformación en la que yo también estoy. No sé si se han enterado pero si se arregla MORENA, voy a ser Secretario de Formación Política Nacional, así que no lo tomen como crítica a la cuarta transformación, sino más bien como autocrítica. La SEP no está en la línea de la cuarta transformación, lo digo desde adentro y hay que meterla, y entonces voy a darle una idea a la SEP, también para empezar a cambiar las cosas, porque si no las cambiamos ¿para qué? Pero cuidado, como les digo, no se escandalizen, porque esto lo he dicho en Bolivia hace cinco años con Evo Morales y no cambiaron nada, y le hicieron ahora el golpe de Estado y no cambiaron el currículum de la historia en Bolivia, que tienen un pueblo aymara magnífico, como México, pero que también siguen fuera de la historia; o qué decir de Brasil o en todos los países de América Latina. Esto es lo que hay que destruir.

Dice Hegel, la historia va del este hacia el oeste. Hegel, era un profesor alemán importantísimo, pero era un ignorante, no sabía nada de historia, hablaba de Asia y de África diciendo que cuando llega el espíritu al África se espanta, porque Europa está en la vanguardia, y en América Latina bueno, dice, hubo grandes monumentos, pirámides, lo cual demuestra que no son osos ni simios. Así trata a los Aztecas y los Incas el señor Hegel. Era un eurocéntrico germánico tremendo.

El ser humano se origina en el África. Ahí en los grandes lagos, en el este del África. Descendió de los bosques y entonces se quedó en la sabana, se tuvo que poner de pie y hace cuatro millones de años apareció el primer homo, el homo hábilis que ya entierra a los muertos en posición fetal. Quiere decir que ya tiene sentido de la muerte, eso es un ser humano. Él es que hace un rito a la muerte, porque es un concepto que ningún animal puede tener y tampoco ningún primate, el darse cuenta que alguien muere y que hay que hacer un culto porque hay una relación de la vida con la muerte, y entonces ellos son seres humanos.

Pero después hubo muchos tipos de hombres y mujeres, y hace unos doscientos mil años aparece el homo sapiens, y el homo sapiens empieza a expandirse, se va a Europa, mata a los neandertales y se va al Asia y por último va a atravesar Bering, a pie, y va a entrar al continente americano, hace unos 30 mil años. Así que si hablamos de descubrimiento, el ser humano, Der Mensch, el ser humano descubrió América hace unos 30 mil años, y lo descubrió todo por el norte. Bering es el final de Siberia, el extremo Oriente del Oriente, que caminando pasa a lo que hoy es Alaska y va hacia el sur y llega hace unos 12 mil años a Tierra del Fuego; dura unos 28 mil años para recorrer unos 20 mil kilómetros, 1 km por año, iba despacio. Y en México nada menos que tenemos las montañas del Caribe y del Pacífico. Esto es un embudo, todos los habitantes de América del Sur, los Tupis Guaraní en Brasil, los que hicieron el gran imperio Inca y todo, pasaron por México, no había otra, porque no dominaban la navegación, así que fueron los chichimecas, los inmigrados. No venían como ahora del sur, sino venían desde el norte, y los Aztecas vinieron del norte y todos fueron viniendo desde el norte. De tal manera que hubo invasiones.

Los primeros habitantes de América vinieron del extremo oriente del extremo oriente. Si hacemos un análisis genético de nuestros pueblos originarios, son asiáticos, 95%, es decir, que ahí empezamos a saber de dónde venimos. Venimos del Asia, los pueblos originarios, todos tienen algunas influencias del enorme Pacífico que no era un océano vacío, sino lleno de, ya en el Neolítico, de navegantes. Entonces por ejemplo, de la otra parte del Pacífico está Nueva Zelanda y Australia, y por aquí está Samora, y a 4 mil km de Chile, está la Isla de Pascua.

Miren qué interesante. Los mapuche de Chile, ellos tenían una organización extraordinaria, cuando hacían la guerra elegían a un jefe, y entonces era un joven que debía ser muy fuerte para dirigir la coordinación de un ejército que después se dispersaba, de tal manera que nunca fueron conquistados por los españoles porque se reunían, golpeaban a los españoles y los vencían, y cuando los españoles se organizaban para atacar a los mapuche no había nadie pues se dispersaban, no había ciudades, eran nómadas, entonces nunca fueron conquistados hasta hoy.

El jefe de los mapuches se llama Toqui y Caupolicán fue uno, que para competir con otros jóvenes, tuvo que cargar un tronco por dos días sin dormir y por esto lo nombraron jefe. Luchó contra los españoles y fue jefe militar. También los mapuche les dicen Toqui a la cabeza de hacha de piedra. Yo estuve en Nueva Zelandia, de la otra parte del Pacífico en Australia, y fui al museo de los pueblos Maorí, quienes fueron los primeros habitantes de Australia y Nueva Zelanda. Y de pronto vi a Toqui, la misma piedra que usan los Mapuches. La vi en Nueva Zelanda y con el mismo nombre. Puedo decir que la Isla de Samoa era el centro de una expansión que llegó a América y llegó hasta la Isla de Pascua dos veces y también a las costas de Chile, y también a las costas de Australia. Es decir, nosotros somos originarios del Asia pero con influencias del Polinésico.

Ustedes han visto la piedra del sol, el quinto sol, ¿cuál es el rostro del quinto sol?, ¿qué hace el quinto sol?, ¿qué gesto hace el quinto sol? Saca la lengua. Y sacar la lengua es el saludo sagrado de lo polinésico de indochina y llega hasta la India. Es decir, que el Huitzilopochtli tiene una influencia polinésica del pacífico; esto tiene una larguísima historia. El Valle de México tiene una ruptura desde hace ocho mil años y ahí se formó una cultura antiquísima que venían del norte, los Chichimecas. Otros iban hacia el sur, hacia el Caribe, eran los Chichas, también los Tupi Guaraní.

Está también Siberia, también la China y después viene la Indochina y después viene la India y viene la Península Arábiga, etc. El Gobi es un enorme desierto que en ciertas épocas llueve y se llena de vegetación y aumentan los datos demográficos. Pero después vienen la sequía y los habitantes se tienen que ir, y entonces se expanden fuera del desierto del Gobi. El Gobi es como un pulmón de donde salen los pueblos para todos lados; de ahí salieron los germanos que llegaron hasta Europa. Del Gobi sale la gran cultura China, del Gobi sale la cultura japonesa, Vietnam, y de ahí sale la expulsión de la gente que fue hacia América.

Los últimos que pasan por Siberia y en Alaska son los esquimales, ellos se quedaron ahí entre la Asia y América porque se congeló América y ya no pudieron pasar. De este modo estamos viendo que los pueblos originarios vienen del Asia.

Entonces ahora me interesa enlazar lo dicho con el siguiente tema. Se nos enseña en la modernidad, que el mito es lo atrasado y en cambio el logos, la razón, es lo científico. Se pasa del mitos al logos, y el logos es la razón científica y los mitos son cuentos para niños, es decir, es lo falso. Mi profesor en la Sorbona, Paul Ricoeur, filósofo francés del siglo XX, quizás uno de los más grandes filósofos de su época, nos dice que el mito da qué pensar, porque el mito es un relato racional en base a símbolos, no es el cuentito y un cuentito para niños; es un relato racional que da razones pero en base a símbolos, no a propuestas científicas.

La ciencia plantea una hipótesis y tiene que probarla y cuando la prueba es cierta. Y entonces el médico dice mire señora, lo siento, su esposo se murió ¿por qué?, porque se le paró el corazón, y le hace un certificado de defunción, sabe que murió, sabe científicamente que murió. Luego la señora le dice al doctor uh, qué problema, qué tristeza. Mi esposo murió doctor, pero como usted está tan en contacto con la muerte, yo le quiero preguntar una cosa señor doctor ¿cuál es el sentido de la muerte? Y le va a decir mire señora lo siento, yo lucho contra la enfermedad física, psicológica, todo científicamente, pero no me pregunte por el

sentido de la muerte, no tomé ningún curso sobre eso ni sé tampoco el sentido de la muerte. Entonces la señora le dice ¿para qué me sirvió llegar con usted, si no sé por qué se muere y cómo se puede tener la experiencia a la muerte con un sentido? En cambio otra lógica puede decir, miren, muere el esposo, pero le dice hasta luego, ya nos veremos, y entonces hasta sonríe, y la esposa le dice, nos encontraremos ¿en qué está pensando?, en que hay una resurección. ¿Quién puede probar la resurección?, nadie, pero le da sentido a la muerte.

El sentido es lo más importante en la vida, porque una vida sin sentido es mejor no vivirla, y por eso se suicida mucha gente. Pero cuando hablamos de saberes y diálogo intercultural, no estamos hablando de la razón científica moderna sino estamos hablando de la comprensión del mundo y la comprensión, es como dice Heidegger, con totalidad de sentido; sé lo que es la muerte, sé lo que es la comida, sé lo que es la belleza, sé lo que es la solidaridad, el sentido de la comunidad, todo lo que realmente anima. Por eso Ricoeur dice el mito da qué pensar, y ese pensamiento es lo que nos da el sentido de la vida. Los pueblos originarios piensan con mitos y es racional y da sentido, por lo tanto hay que volver a los mitos. Se dice que el hombre moderno dejó los mitos, ¿qué va a dejarlo? Einstein o Darwin también usaron mitos, ellos creyeron por ejemplo en el mito del progreso ¿qué significa el progreso?, ¿un mejor modo de vida?, no. El desarrollo ¿para qué sirve?, ¿para liquidar las condiciones de reproducción de la vida? o decir sobre el aumento de la temperatura y que vamos a matar la vida en la tierra y a desaparecer la especie humana.

Desarrollo, muerte; el desarrollo cuantitativo es un suicidio de la humanidad, porque hay dos criterios, o el aumento cualitativo del sentido de la vida o el aumento de la taza de ganancia en el capital. Pero el capital exige un aumento cuantitativo que mata, quema petróleo porque es más barato que desarrollar una energía natural pero que es más lejana y exige más esfuerzo. Por eso, quemando petróleo se logra rápido una autocombustión, pero la autocombustión es mortal porque crea el agujero de ozono, rompe las defensas contra los rayos ultravioletas de la atmósfera y entonces está produciendo el aumento de la temperatura, lo que va a llevar a la extinción de la especie humana.

¿Y ustedes creen que ahora se puede frenar el capital?, el capital no puede frenar, tiene que seguir aumentando la taza de ganancia aunque lo lleve a la muerte, al suicidio colectivo. Hay un mito detrás del progreso; eso lo plantea Walter Benjamín.

Los pueblos originarios tienen otra comprensión del mundo y es justamente un pueblo que sabe vivir en otro sentido y por eso son tan importantes. Bueno, esto para decir que el mito hay que recuperarlo y que es profundamente humano. Justamente Paul Ricoeur habla de un núcleo ético-mítico, dice, toda cultura tiene un núcleo desde donde todo cobra sentido y ese núcleo ético-mítico, lo saben los sabios y por eso se habla de saberes y el sabio recuerda los grandes mitos y lo enseña al pueblo y se pueden a su vez mezclar mitos de distintos pueblos. El núcleo ético-mítico sería el fundamento de una cultura que explica todo lo que me acontece y pasa.

Miren de pronto, hay un principio originario de todos los mitos de Amerindia en el Paleolítico, desde Alaska hasta Tierra del Fuego, se descubre en todas sus religiones y coinciden con los grandes mitos de la China y el Japón. Hay un núcleo ético-mítico de un pueblo al norte del Gobi. Este pueblo de Mongolia fue hacia América, bajó a la China y se expandió hacia Europa. Le llamo el núcleo Mongólico, porque está al norte de la Mongolia.

Y miren qué interesante, el principio fundamental de este núcleo mongólico es el dos. Todo tiene dos principios, y esto la China lo enuncia como un círculo y como una “S”. Es el Yin Yang, que tiene dos principios que a su vez después producen la pluralidad, y los grandes sabios chinos van haciendo una filosofía pero a partir del dos, también los japoneses, pero también los esquimales, también los aztecas, también los zapotecas y también los incas y también todos los indígenas americanos “omen–teotl”, ¿qué significa “omen”?, es dos; “teotl” es lo divino, la divinidad, eso es Quetzal-coatl, lo mismo “quetzal”, las plumas del quetzal es lo divino, y “coatl” es la serpiente, este es el otro principio. Entonces en México, cuando llegaron los españoles, los aztecas tenían cuatro puntos cardinales, dos dividido en dos, los cuatro, la policopa. Cusco, la ciudad de los incas, tenía el Cusco del norte, el Cusco del sur, del este y del oeste, así se formaba una

cruz en Cusco, Perú. Y entonces surgía una especia de cruz, es la cruz maya, y por eso cuando vieron la cruz cristiana dijeron ah pues si ya la conocemos, pero tenía otro sentido, era el dos en dos.

Entonces miren qué notable, desde los tupi guaraní en Brasil a los incas en Perú o los aztecas y los mayas hasta la China tenemos una ontología del dos, y ahí tenemos un núcleo civilizatorio que ya nos unifica a todos estos pueblos. Todo el extremo oriente del pacífico y ahora América tiene su lugar ¿qué hay que hacer?, empezar a hacer estudios entre la filosofía y la teología china y la náhuatl, maya y de las demás y ver las equivalencias. Les voy a dar un ejemplo mucho más tremendo. En China, lo que organiza todo el pensamiento aún hoy, se llama el I Ching, el I Ching es el libro de los cambios. Por el mil quinientos antes de la era común, ya se formuló esto. El I Ching es un tablero de ocho líneas por ocho, sesenta y cuatro cuadraditos. El primero es la perfección absoluta y el último es la maldad y entre esos hay sesenta y cuatro conceptos. Cada cuadradito tiene un nombre y el pensamiento chino toma el cuadradito treinta y siete y dice es la paciencia, y hace todo un tratado de la paciencia que es ese cuadrado. Ustedes han visto ahora que en Bolivia, en esta revuelta organizada por Estados Unidos contra Evo Morales, tomaron la Wiphala, la bandera de los indios y la sacaron fuera del palacio presidencial. Y metieron una biblia, cuidado, no es la biblia de Jesús, es una biblia rehecha por los norteamericanos evangelistas, pero ese es otro tema.

Miren qué notable, esa Wiphala es una bandera que tiene siete por siete, cuarenta y nueve cuadraditos ¿qué tal?, y todavía la del centro tiene un color y el resto es como el arcoíris, y los quechuas y aymaras piensan en esa cuadrícula igual que los chinos, ah ¿qué le parece? La China y el Perú, notablemente esa es una unidad. Ahora tenemos que encausar el diálogo intercultural, primero con el pensamiento inca, pero después con el pensamiento chino por ejemplo, y vamos a descubrir la gran visión del pacífico que es la primera etapa de la historia mundial; entonces eso es lo primero.

Segundo, empecemos ahora, ya aquí tenemos el esquema para empezar a estudiar los grandes mitos de nuestros pueblos dentro de un contexto mucho mayor y no creer que lo nuestro surge desde por ejemplo la civilización de la "Anáhuac". Ella surge dentro de un núcleo ético-mítico que se expande en el oriente del Asia y en toda América teniendo cerca geopolíticamente al pacífico. Por ahí vi a alguien en Nueva Zelandia que estudia con los Maoris, y de pronto un indígena mexicano puede hablar con un indígena de Australia y ver que hay mucha semejanza y empezar a descubrir cosas. Esto para que no creamos que Colón descubrió al indígena y lo puso en la historia. Colón encontró en el Caribe al extremo oriente del extremo oriente, es distinto ¿se dan cuenta? Y eso ¿quién lo ha dicho?, nadie, lo estamos diciendo por primera vez. Claro, el hecho va a ser brutal, porque los españoles van a ser el extremo occidente del extremo occidente, porque Portugal se llamaba Finis Terrae, el fin de la tierra del continente Euroasiático y al pasar el Atlántico ¡zaz!, chocó con nuestras culturas. Por ello ¡hay que ver la história mundialmente!

La conquista de América fue el choque cultural más violento de la historia y el peor genocidio humano. La cultura occidental dominó y destruyó todo, pero ¿y de dónde vienen los conquistadores que van a dominarnos?, para entender a los españoles necesito reconstruir toda la historia del continente euroasiático, escuchen, euroasiático. El continente euroasiático es el Este. El continente euroasiático va de Europa a Siberia y los españoles son una síntesis de muchas cosas que pasaron allá. Entonces ya no es tema de las culturas originarias pero hay que saber quién invadió y qué es lo que hizo acá y cuáles fueron sus pretenciones, porque muchas veces podemos tomar elementos de la cultura española pero no sabemos de dónde vienen, y adoptamos como nuestras, del pueblo originario, costumbres que nos vienen de afuera.

La ciudad surge en el neolítico. En el neolítico se supone que un pueblo nómada se asienta y puede vivir en un lugar porque tienen lugar dos revoluciones; la agricultura y la explotación ganadera de los animales. Es decir, ya no son meramente cazadores, pastores ni tampoco recolectores de vegetales, sino que se asientan y pueden empezar a vivir miles de personas en un lugar. Así los indoeuropeos, montados en caballo y con el arma de hierro, invaden la India y es toda la cultura Aria de los Upanishad. Ellos son los que invaden Persia y el imperio Persa fue el primer imperio que conoció Eurasia, un enorme imperio de muchos millones de gente. Los pueblos indoeuropeos se expanden ahí y son los que tienen el dominio del caballo y el hierro. Entonces es notable cuando uno llega a Lima, a la plaza de Lima, ve una estatua de Pizarro, que es el cortés de los peruanos. Y se ve un caballo enorme con un conquistador lleno de hierro y una espada de hierro, es un indoeuropeo, o es decir es alguien que domina el caballo, que viene desde el Gobi y que a su vez domina

el hierro. Y ellos conquistan todos los pueblos de abajo que son justamente los Chinos, los Indúes, los Persas. Y después vienen los griegos y los romanos que ocupan todo el mar Mediterráneo, esa sería la parte indoeuropea.

Yo estoy hablando castellano, no español, porque el español no existe. Si ustedes van a Bilbao y dicen yo hablo español, ellos les va a decir ¿español?, no existe, es el que hablaba Castilla, aquí se habla el vasco, el gallego, el catalán, el árabe y el castellano. Lo mismo en Inglaterra, porque estos países europeos están formados por pueblos. Llegué yo a Edimburgo y digo ay, qué bonito Inglaterra. El escosés me mira y dice oiga usted, no es Inglaterra. Y llegué a Jerusalem y digo, ¿a dónde está el templo de Jerusalem? Entonces me paró un árabe, me dijo ¿templo?, acá hay mezquitas, no hay templos. Son cuestiones más sutiles porque hay culturas distintas.

Ahora bien, nosotros estamos hablando una lengua indoeuropea y que tiene comunidad con muchas otras. Si los árabes hubieran permanecido más tiempo en la península ibéerica, yo estaría hablando árabe, porque Europa hubiera sido árabe. Pero Carlos Magno paró a los árabes y entonces Europa pudo salvarse de los musulmanes. Este sería el segundo núcleo ético-mítico. Al tercer núcleo ético-mítico le llamo yo el de los semitas. Hay un pueblo que es el semita, y el semita aparece en la península arábiga. Salen de aquí y conquistan la Mesopotamia. Ahí está el reino de Babilonia , y en Babilonia, un rey, Amurabi, dictó una ley que dice, yo Amurabi, he hecho justicia con la viuda, el huérfano y el pobre. Y el presidente de México hoy dice primero los pobres. Lo que él dice, empezó hace tres mil seiscientos años en Babilonia. Y es semita, no es indoeuropeo, porque el indoeuropeo tenía una aristocracia del hierro y dominaba a los esclavos, mientras que los semitas surgen del desierto, son pobres pastores y se levantan contra el poderoso y entonces esos son los babilónicos, los fenicios, los judíos, los cristianos y los musulmanes.

Luego las culturas semitas se van a expander por todo el mundo. Y entonces la mayor expansión va a ser musulmana y esto es muy importante para entender la historia de Cortés, de los españoles, para entender la historia de occidente, para entender quién vino a América y quién nos conquistó. Porque uno dice bueno, fue España y la España de Franco no tiene nada que ver con eso, porque España era la potencia del momento, era el Estados Unidos del fin del siglo XV. Entonces viene un tema interesante. Los musulmanes surgen en el seiscientos veintitrés, que es la liberación de Mahoma. Rápidamente conquistan, primero, el Imperio Bizantino, y el Imperio Bizantino tenía por capital a Constantinopla, hoy Turquía. Hay que ver el mapa, porque es el que me permite entender qué ha pasado en Europa y también donde estamos nosotros. Hay que situar a Grecia, Italia, España, Inglaterra. El Imperio romano indoeuropeo se dividió en dos y la línea que separaba el imperio oriental del imperio occidental era Yugoslavia. La Europa latina va a quedar completamente separada de Eurasia, porque los árabes van a crear un reino en Marruecos. También van a tener reinos en Egipto, y van a crear el Califato de Bagdad. El Califato de Bagdad fue fundado en el setesientos cincuenta.

Los árabes conquistaron el Imperio Bizantino, y fueron también a Afganistán y llegaron con los Mogoles a la India y hasta la Filipina y mientras que Europa era una pequeña zona en Europa occidental, los árabes estaban del Atlántico al Pacífico y ocupaban toda la zona civilizada de la tierra. Se llama la edad media, esto es importante, se llama la media cuando los europeos latinogermánicos, Italia y Alemania, fueron aislados del continente euroasiático por los musulmanes y entonces el imperio otomano les puso un muro. Y los europeos no podían salir de una europa secundaria, periférica, subdesarrollada, ignorante. El centro de la sabiduría estaba en Bagdad. Nosotros hablamos del número arábigo, los arábes eran los grandes matemáticos, los grandes astrónomos, los grandes médicos, son los que habían tomado la filosofía de aristóteles. Entonces el centro de la cultura estaba en Efes, una gran universidad en Marruecos, estaba en el Cairo, otra estaba en Bagdad, y cuando toman Estambul, después Constantinopla, se transforma en una capital del imperio. Luego los árabes llegan desde el Atlántico al Pacífico y los europeos están en un pequeño mundo y aislados. Y por eso la edad media es la edad obscura, del atraso, y no avanzan, porque han sido aislados por los musulmanes.

Los musulmanes no estuvieron en la edad media. El feudalismo vale solo para Europa y ninguna otra parte en el mundo fue feudal. Hasta Marx se equivoca porque piensa que hay un modo de producción asiático que es una especie de feudalismo. No, el Asia no era nada feudal y a su vez aquí estaba la China que del cuatrocientos a los mil ochocientos, fue el centro de la tecnología mundial. Se durmieron dos siglos y ahora se despertaron, no crean ustedes que fue un milagro chino. Los chinos en el siglo segundo conocían el acero; en el siglo sexto descubren el papel; en el octavo descubren la imprenta; en el siglo noveno, mil años antes que Europa, hacen el papel moneda, la máquina a presión, la de revolución industrial, tiene todos sus componentes ya en las máquinas chinas inventadas mil años antes. Esto es para entender que la China y la India, eran el centro del mercado mundial y Europa estaba apartada.

Entonces ¿qué es la modernidad? Esta pregunta es importante para nuestras escuelas, ya que tenemos que superar la modernidad, ir más allá de la modernidad. La cuestión no es modernizarse sino superar a la modernidad y por eso que los indígenas, los pueblos originarios tienen experiencias comunitarias que están antes de la modernidad, ya han atravesado la modernidad y la pueden superar. Entonces la crítica es contra la modernidad y por eso no es la posmodernidad la solución, sino una nueva civilización donde el indígena tiene mucho que aportar porque son los únicos que todavía tienen la experiencia de la comunidad y muchas otras. Actualmente la sociedad moderna, individualista, competitiva, egoísta, destructora de la naturaleza ha acababado las posibilidades de la reproducción de la vida y ha llevado a la humanidad al suicidio colectivo; hasta tenemos nuevos inventos, pero no pueden ver los efectos negativos de la ciencia.

Los científicos proponen un descubrimiento positivo pero los efectos negativos no lo estudian y entonces han hecho grandes descubrimientos y ahora los efectos negativos no previstos empiezan a acumularse y sube la temperatura del planeta, nunca lo habían pensado. Y pensaron que iba a ser muy lento y es tres veces más rápido. Invientaron los plásticos del petróleo, ahora todos tenemos paquetes de plástico, de pronto en una ballena en Filipinas se le encuentra cincuenta kilos de plástico en el estómago y se muere, y un gran pescado en Grecia se muere por lo mismo, y seguimos tirando el plástico. Es decir, se hacen descubrimientos científicos pero no se ven los efectos negativos. Por eso es que hay que superar esa ciencia y crear otro tipo de ciencia donde hay que tener nuevos criterios y los pueblos originarios pueden ayudar.

Bien, esto para decir que la modernidad comienza cuando la pequeña Portugal de España que es el extremo occidente del occidente, sale del ciclo del muro o bloqueo musulmán. Los musulmanes tenían a Europa arrinconada con un muro. Viena estaba siendo atacada hasta 1688 por los turcos que son musulmanes. Quiere decir que se habían trasladado a Grecia, Rumanía, Bulgaria, medio Yugoslavia, aún la parte oriental de Europa, y entonces lo europeos latinos quisieron ir por los cruzados a recuperar el Santo Sepulcro. Mentira, eran los venecianos que querían llegar a esta zona para recuperar la posibilidad del comercio con China, eran los cruzados.

Los musulmanes mantuvieron el bloqueo, Europa estaba enclaustrada, entonces la pregunta era ¿cómo salir? La respuesta fue que el único lugar que hay para superar el bloqueo era por el Atlántico. El Atlántico es la salida de Europa. El Portugal va al África, va al Asia y llega al Japón, pero España en 1492, en enero, termina de ocupar la última ciudad musulmana en Europa, Granada. Es decir, Granada fue el acontecimiento de 1492, no el descubrir de unas islas perdidas del mar océano por Colón. Y entonces, al conquistar por fin lo que había sido el califato de Córdoba, fueron recuperando territorio, hasta que en este año expulsan a los musulmanes y en marzo de ese año un genovés italiano le propone al rey ir a la China por el oeste. Y es notable porque había un mapa de 1487 en el que habían dibujado una cuarta península en el África, en el Asia.

En ese mapa está la península Arábica, la península de la India, la península de indochina y ahí había una gran península y al norte estaba la China. Y había un golfo, se llamaba el Golfo Magno. Colón tenía ese mapa y entonces se fue allá para llegar a China y tropezó con la gran península y empezó a visitar y se dio cuenta que había un gran hueco acá que no estaba en el mapa de 1487 que está en el museo británico. Y entonces Colón le escribe al rey: estamos aquí en las tierras del gran Can. Los Canes eran los príncipes del Asia, de Turquía y después hasta la China. Entonces Colón llegó a una parte que consideró que estaba en la China pero no había descubierto ninguna ciudad y le escribió al rey: estamos entonces en una tierra cerca del gran Can. Ojo, no había llegado, y lo que descubrió fueron unas islas. En el segundo viaje de Colón, con

1.800 hombres, rema todo el Caribe; y en el cuarto viaje de 1503 llega a Panamá y entonces los indígenas le dicen: del otro lado hay un gran mar, le puso el Mar del Sur, era el Pacífico. ¿Y qué escribió Colón? Estamos a diez días de navegación del Ganges.

El Ganges es la India, quiere decir que Colón creía que estaba en una península que estaba cerca de la India y en diez días iba a ir de Panamá a la India. Se murió y Colón no descubrió América, había estado en el Asia y por eso llamó indios a nuestros pobladores. Lo que pasa es que esa península al sur de la China era un error de los cartógrafos de Venecia que metieron sudamérica en el sur de la China. En efecto, se tragaron el pacífico y entonces la tierra era más chica y por eso es que Colón creía que se podía llegar por el occidente a la China, no a América, tropezó con América. Y ahí se produce lentamente el descubrimiento, pero para los europeos. Pero entonces esos conquistadores son el fruto de una historia milenaria de eurasia. Y hay que entender entonces que nosotros, los latinoamericanos, tenemos una historia milenaria de los pueblos originarios que también vinieron de Asia.

José Vasconcelos habló de la raza cósmica y después se dejó como una cuestión folklórica, pero si hacemos hoy un análisis por los genes biológicos de los latinoamericanos vamos a encontrar que los pueblos originarios tienen noventa por ciento de genes asiáticos, y los blancos van a tener el noventa por ciento de los genes europeos. Pero a su vez, después, vendrán los africanos y entonces también habrá en Brasil, en Venezuela, en el Caribe y en muchas partes, genes africanos. De pronto América Latina es realmente una raza cósmica, pero donde los criollos fueron los que dominaron.

Por lo tanto, ahí termino con la primer parte y voy hacer más corto lo que sigue. Voy a hablar ahora de las llamadas cuatro transformaciones, porque las cuatro transformaciones cuentan con esto pero no le llaman transformaciones ni las numeran. Empiezan paradógicamente después de la época colonial, lo cual podríamos hablar de cinco transformaciones si incluímos la época colonial, o podríamos hablar de seis transformaciones, si incluimos la historia de los pueblos originarios.

Historiadores, aún de la UNAM, muy blanquitos, han llegado a decir que la conquista es una guerra interna entre los indios, que los cinco mil tlaxcalteas y los aztecas lucharon entre ellos. Miren qué barbaridad de profesora en una facultad de historia de México, ¡qué cosas!, como si Cortés no hubiera, efectivamente, vendido a los tlaxcaltecas y a otros. Lucharon contra la dominación azteca y luego que derrotaron a los aztecas los dominó a todos en la época colonial y empezó la dominación dura de todos los indígenas del país. Y, cuidado, en 1800 todavía los indígenas eran el noventa por ciento de la población, la presencia era muy grande.

Las cuatro transformaciones son evidentes, y en cada una de ellas podríamos ver cómo fueron jugando un papel los pueblos originarios. En la época de la conquista todavía el rey les permitió ciertos derechos, por eso que muchas comunidades indígenas no permitieron a los criollos blancos emanciparse contra el rey porque preferían el rey a la dominación de los blancos, ya que los criollos aquí los dominaban peor. Entonces ahí, en la época colonial, el rey permitió muchos derechos a las comunidades indígenas y no fue tan negativo como a veces se cuenta, pero en la emancipación sí empieza una nueva etapa.

Hidalgo, por ejemplo, convoca también a los indígenas y da la libertad a los esclavos pero no todos pensaban de esa manera. En el proceso de la primera transformación que sería el proceso que yo llamaría Hidalguense, se levantan contra el rey que está preso en manos de Napoleón y entonces dice; el poder ha vuelto al pueblo y eso no por Montesquieu ni Rosseau sino por las leyes hispánicas, porque el rey de España era nombrado por los reinos y se le ponían condiciones, y si el rey estaba preso los reinos recobraban autonomía. Entonces la provincia de Nueva España, estando el rey preso, recobraba el poder, pero ¿quién era la autoridad en Nueva España? Ah, fue el cabildo de Veracruz el primero y por lo tanto eran los criollos blancos, pero otros decían no, aquí también tienen que participar los indígenas, pero fueron derrotados por el ejército español que organizaron los españoles en México. Fueron los españoles en México que retoman el poder contra los que se levanta Hidalgo y ahora sí convoca también a indígenas que nuevamente, no del todo apoyaron.

Después le siguieron la seguda y tercera transformación, y entonces estaríamos ahora en la cuarta transformación. En esta cuarta hay que redecidir la posición política, económica, cultural, de los pueblos indígenas. Y ahí entonces hay que reformar los planes de estudio, enseñar otra historia descolonizadora, porque las cuatro transformaciones siguieron siendo coloniales y aunque hoy queremos dejar de serlo, no lo logramos. Es decir, dijeron van a ustedes a pagar el muro, no, no lo pagamos, pero nosotros pagamos el muro del sur con la guardia nacional, es decir, que le pagamos al fin el muro porque nosotros nos transformamos en la frontera que era la del norte, ahora el norte de Guatemala; en el fondo le estamos haciendo la voluntad al imperio, pero cuidado, el principio de factibilidad es fundamental, y hay que hacer lo posible, pero claro, habrá que ir avanzando.

Creo que es un momento estratégico porque hay buena voluntad de que los pueblos originarios puedan ahora sí hacer avances fundamentales. En Chiapas tenemos ahí un ejército zapatista que se opone radicalmente y hay que discutir esos temas, porque es verdad que el gobierno actual no es revolucionario, como el cubano, ni siquiera como el boliviano, pero la extrema izquierda entonces dice que es un gobierno populista, reformista, decadente, cuidado, que el gobierno está haciendo lo posible.

El viernes pasado tuvimos un gran encuentro como con cincuenta intelectuales y a mí se me aclaró definitivamente el nombre de lo que nos está aconteciendo. Esta cuarta transformación, por ahora, es algo así como un gobierno progresista de izquierda. Ambiguo, progresista ¿qué significa?, de izquierda ¿qué significa?, marxista no, pero cuidado, a corto plazo no marxista, a medio plazo hay que hacer grandes transformaciones, a largo plazo hay que superar la modernidad y el capitalismo, pero a largo plazo, pueden ser cincuenta años, las cosas no van rápido. Entonces también los indígenas deben ahora ver que ahora es posible, luchar para lograr grandes avances a corto plazo, plantear otros fines a medio plazo, en diez años, o en éste y el próximo sexenio; y a largo plazo pues ver entonces cómo surgimos en un nuevo México realmente libre y descolonizado.

El tren maya es un ejemplo. Se piensa que es una gran obra pero tiene que contar con el apoyo del pueblo, pero no de una encuestita, no, en serio, pero para que sea en serio, los pueblos originarios de Yucatán deben de formar parte en el equipo que está construyendo el tren, que tenga descripciones en su trazo, dónde van a estar las estaciones y cuál va a ser su uso, no que se les entregue las obras hechas contra su voluntad. Entonces hay que hacer una lucha, el pueblo indígena tiene que hacerse presente y no se le va a dar de dádiva, sino tiene que darse cuenta que la libertad se logra por la lucha y los objetivos también hay que lucharlos, sin violencia, con inteligencia, democráticamente, no la democracia liberal sino la democracia que son acuerdos legítimos tomados por la comunidad. Eso es la verdadera democracia, no la liberal que habla del individualismo y pensar que porque hubo una elección y la gané ya eso es legítimo, no, es mucho más complejo y tenemos que también hacer enseñanza de política y de una política distinta donde realmente se entienda qué es la legalidad, la legitimid, qué es el poder. Recordemos que el poder para Max Weber y los grandes políticos es dominación legítima autoobediente, pero si es dominación ya no puede ser legítima y entonces los ciudadanos son obedientes. Nos viene desde Chiapas otra propuesta; antes los que mandan, mandan mandando, ahora los que mandan, mandan obedeciendo, entonces hay un poder obedencial como en los pueblos originarios. Y el presidente lo dijo, yo ejerzo el poder obedencial, el asunto es que sea efectivo, que no sea solamente declarado, y entonces si algún macro proyecto no cuenta con el acuerdo de la gente pues se hace una encuesta y ya avanzamos.

Entonces el pueblo y los pueblos originarios tienen que tomar la palabra. Conclusión, tenemos que hacer planes de estudio no sólo de diálogo intercultural sino descolonizado, tanto en el plano nacional donde los antiguos criollos y las clases dominantes siguen siendo coloniales como de los pueblos indígenas quienes sufren una doble colonización, la externa y la interna. En efecto, tiene que haber planes y programas donde se planteen muy bien esas dobles colonizaciones y hay que hacer una doble invención de la historia, donde se entienda la identidad milenaria de nuestros pueblos originales y que se enseñe con cierto detalle todo eso que es anterior a la conquista. La investigación aquí es muy importante, tenemos que lograr reunir los grandes mitos y poder organizarlos y empezar a interpretarlos filosóficamente. Es muy difícil la hermenéutica y ahí entonces necesitamos buenos pensadores para hacer lo que otras culturas hacen. Un mito no es fácil de interpretarlo hoy y mostrar su actualidad.

Por darles un ejemplo, podría dar muchos, pero voy a dar uno que no es indígena. Miren, el mito de Adán y Eva que nos viene con la corriente semita desde Europa, ha sido interpretado de una manera; estaban en el paraíso Adán y Eva y entonces se le dijo no comas de la manzana porque si comes te vas a hacer Dios y entonces cometerás un pecado, y sin embargo Eva fue la que agarró la manzana y le dijo a Adán come, entonces claro, la mala de la película es ella. ¿Qué tal si yo tomo ese mito de otra manera? El paraíso era un paraíso de la ingenuidad, era un paraíso pero de un Adán y Eva ingenuos, creían que ese Dios, que no es el Dios de la vida, sino de la dominación, les dijo no coman del árbol de la vida porque si comes vas a ser Dios y vas a ver la realidad y justamente la serpiente no es el demonio sino que como la serpiente de Quetzalcóatl que es buena y le dice a Adán come, porque entonces se te van a abrir los ojos porque eres un ingenuo y entonces la que toma la manzana es Eva, la mujer y ella es la que duda de la ingenuidad y le dice come. Y al comerlo Adán entonces se cree Dios, y se le abren los ojos y entiende ahora lo que es el bien y el mal porque antes creía que todo era bueno y no había descubierto el mal, ahora sabe lo que es el mal y entonces fue expulsado del paraíso de la ingenuidad como el niño que al llegar a los catorce, quince años, deja de ser ingenuo y empieza a tomar la vida en sus manos. Entonces la expulsión de Adán es tomar la vida en serio.

Invierto entonces el sentido del mito y, cuidado, no es del origen del ser humano, es un mito semita que explica la lógica de todo pecado actual, no antiguo, actual, y así son los mitos de nuestros pueblos, son mitos que hay que saber analizar porque descubren el sentido actual, no de lo que pensaban nuestros ancestros. El mito adámico, Paul Ricoeur tiene un libro, se llama *La simbólica del mal*, y muestra que hay un mito de Prometeo encadenado, griego, y un Adán tentado, y lo que le pasa a Prometeo, que es un mito indoeuropeo, es que se levanta contra los dioses. Luego los dioses lo castigan, no hay perdón y eternamente sigue sufriendo los efectos de la falta y no hay perdón, es trágico. En cambio Adán comete un pecado pero, cuidado, bien interpretado, comete un pecado contra la ingenuidad, es decir, cobra conciencia ética. Pero además puede tener perdón, no es trágico porque los dioses no exigen que para siempre sufra el pobre Prometeo que le sigan comiendo las entrañas. Entonces entre los griegos el teatro era mostrar el sufrimiento, y la gente se compadecía, porque estaba dentro del mismo mundo trágico que no se podía transformar.

En cambio el que escucha un mito adámico se da cuenta que lo puede transformar y que en el caso de que cometa una falta puede tener perdón y no ser un destino eterno. Entonces Paul Ricoeur trabaja en ese libro traducido por la editorial siglo XXI, que se llama *La simbólica del mal*; el mito de Prometo que robó el fuego a los dioses y el de Adán que comió la manzana. Son dos mitos que explican la realidad hoy. Eso hay que hacer con nuestros mitos zapotecas, retomarlos, ponerlos a un nivel universal y analizarlos y entonces la gente puede inspirarse en ellos y compararlos con los mitos de otras culturas y eso es lo que hace falta hacer.

BIODATA

Enrique, DUSSEL AMBROSINI: Doctor en filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, doctor en historia en La Sorbonne de Paris y licenciado en teología en Paris y Münster, Licenciado en filosofía (Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina). Ha obtenido doctorados honoris causa en Freiburg (Suiza) y en la Universidad de San Andrés (La Paz, Bolivia). Fundador con otros del movimiento Filosofía de la Liberación. Trabaja especialmente el campo de la Ética y la Filosofía Política.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

VOLVER AL ÍNDICE DE CONTENIDOS

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ENTREVISTA
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6634998
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales? Entrevista a Ramón Grosfoguel[1]

What does it mean to decolonize the social sciences? Interview with Ramón Grosfoguel

Juan Carlos SÁNCHEZ-ANTONIO
https://orcid.org/0000-0002-0532-3293
zarathustra100@hotmail.com
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6634998

RESUMEN

La presente entrevista realizada a Ramón Grosfoguel trata de responder a la pregunta ¿qué significa descolonizar las ciencias sociales? De esta forma, el autor traza la genealógia de las ciencias sociales vinculandolas con los dispositivos coloniales saber-poder y con experiencias de exterminio fundamentadas por el pensamiento de hombres blancos de cinco paises imperiales. Se propone, primero, comprender el problema de la episteme colonial de las ciencias sociales para despues descolonizarlas desde las epistemologias del sur global que fueron inferiorizadas y negadas por la razón occidental. Al final, se plantea una agenda mundial en las nuevas ciencias sociales para comprender y contribuir en la solución de los problemas fundamentales de la humanidad que implica superar el colinialidamo, capitalismo, la modernidad, el patriarcado y el cristianocentrismo desde una recuperación del pensamiento crítico de los pueblos de Asia, Africa y América.

Palabras clave: descolonización de las ciencias sociales; extractivismo epistémico; pueblos originarios; pensamiento crítico indígena.

ABSTRACT

This interview with Ramón Grosfoguel tries to answer the question, what does it mean to decolonize the social sciences? In this way, the author traces the genealogy of the social sciences, linking them with the colonial knowledge-power devices and with extermination experiences based on the thought of white men from five imperial countries. It is proposed, first, to understand the problem of the colonial episteme of the social sciences to later decolonize them from the epistemologies of the global south that were inferiorized and denied by Western reason. In the end, a world agenda is proposed in the new social sciences to understand and contribute to the solution of the fundamental problems of humanity that implies overcoming colinialism, capitalism, modernity, patriarchy and christian-centricity from a recovery of the critical thinking of the peoples of Asia, Africa and America.

Keywords: decolonization of the social sciences; epistemic extractivism; original towns; indigenous critical thinking.

Recibido: 19-10-2021 ● Aceptado: 22-01-2022

[1] Agradecemos la transcripción hecha por la Lic. Sandra Mendoza Franco y la revisión de estilo ralizado por el Dr. Juan Carlos Sánchez-Antonio.

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

INTRODUCCIÓN A LA ENTREVISTA

La entrevista a Ramón Grosfoguel se realizó a través de una plataforma virtual, y en ella estuvieron presentes varios profesores y profesoras de Oaxaca, México, y un amplio público en general que estuvieron escuchando. Es esta entrevista la que se transcribió. Ramón Grosfoguel es uno de los intelectuales descoloniales críticos más importantes en América Latina y el Caribe, miembro co-fundador del giro descolonial. Sus diversos trabajos se han centrado sobre la descolonización de la economía política, la crítica a la modernidad eurocéntrica, la colonialidad del poder, el racismo epistémico y los marxismos negros afrocaribeños. En esta entrevista, Ramón Grosfoguel, nos presenta un amplio y riguroso panorama sobre la genealogía las ciencias sociales ubicadas en las diversas prácticas de genocidio, feminicidio, epistemicidio y procesos de limpieza etnica, racial, sexual etc., en el siglo XVI hasta llegar a su conformación institucional en el siglo XIX. Posteriormente nos explica la relación que tienen las actuales ciencias sociales con la colonialidad del poder, el eurocentrismo y las prácticas de dominación colonial y epistemicidas que aún mantienen al momento de ser reproducidas en las academias occidentalizadas. Al final sugiere descolonizar las criterios eurocéntricos de cientificidad que tienen las ciencias sociales en la academia occidental para imprimirla de diversidad epistémica desde las luchas sociales y los saberes del pensamiento crítico del sur global que han padecido la dominación colonial y poder para involucrarse en la comprensión y solución de los problemas fundamentales de la humanidad.

ENTREVISTA

Entrevistador JC: Profesor Ramón Grofosguel, muchas gracias por aceptar la invitación en el marco de este Dossier. La primera pregunta que queremos hacerle es ¿qué es descolonizar las ciencias sociales hoy? y ¿por qué es importante y fundamental hacerlo?

Ramón Grosfoguel: En primer lugar muchas gracias por la invitación. Me parece muy pertinente esta pregunta que estás haciendo Juan Carlos, porque es una pregunta central en las discusiones contemporáneas sobre las ciencias sociales. Ahora, para poder decir en qué consiste descolonizar las ciencias sociales, habría que identificar en primer lugar, de qué nos estamos descolonizando. ¿Qué es lo colonial de las ciencias sociales?, para luego poder decir de qué nos estamos descolonizando. Muchas veces se usa la palabra decolonial de una manera muy ligera y no se mira a profundidad de qué uno se está descolonizando. Si no identificamos primero los problemas, no podemos luego identificar cuáles serían las soluciones; si no identificamos en qué consiste la colonialidad de las ciencias sociales no podemos identificar cuáles son los pasos para descolonizar las ciencias sociales.

Entonces, para responder a esa pregunta, hay fundamentalmente tres cosas que quiero enfatizar. La primera es que las ciencias sociales están vinculadas desde sus orígenes en el pensamiento de hombres blancos occidentales de 5 países. Las ciencias sociales en el siglo XIX están construidas a partir de las epistemes de hombres franceses, italianos, alemanes, británicos y luego más adelante llegaron a los hombres blancos estadounidenses, pero específicamentehombres y fundamentalmente hombres occidentales de estos cinco países. Esto tiene una larga historia que no voy a tener tiempo de elaborar aquí pero hay muchos vídeos en el internet, en YouTube y en otros lugares donde ustedes pueden consultar con más detalle lo que yo he llamado los cuatro genocidios y epistemicidios del largo siglo XVI y que son constitutivos a la epistemología moderna. Me refiero a la conquista de Al-Andalus es decir la conquista de esa parte el territorio de la Península ibérica que pertenecía a la civilización musulmana y que fue finalmente conquistado o finalizó la conquista de 800 años a finales del siglo XV, en particular con la caída de Granada, el 2 de enero de 1492.

Al-andalus, que era cómo se llamaba esa parte del mundo durante los 800 años d.c., sufrió una conquista de la monarquía cristiana castellana que fue la misma que luego se va a mover a las Américas. Usaron los métodos de conquista de Al-andalus en las Américas. Por ejemplo, la limpieza étnica del territorio fue una forma de genocidio; el cristianízate o te mato. La conversión forzosa de las poblaciones colonizadas en este caso musulmanes y judíos y la quema de bibliotecas fue fundamental para el tema que vamos a estar tratando, por eso hablo de genocidio-epistemicidio, porque no fue solamente la matanza de seres humanos,

fue también la destrucción de las estructuras epistemológicas de las otras civilizaciones en el proceso de expansión colonial europea que comenzó con la conquista de Al-andalus. No comenzó con la conquista de las Américas, comenzó antes en la conquista de Al-andalus, y para nosotros los latinoamericanos es muy importante estudiar y entender la conquista de Al-andalus, porque los métodos de la conquista de las Américas se desarrollaron en esta primera conquista. Es decir, que la conquista de Al-andalus fue el laboratorio de la conquista posterior que van a hacer los imperios europeos al resto del mundo.

Esta estructura de limpieza étnica del territorio es lo que se llama colonialismo de población y que no es otra cosa que los colonos, los colonizadores vienen con su familia, desplazan del territorio a las fundaciones originarias de ese territorio y lo hacen por la fuerza. Traen a su familia y se quedan con todos sus recursos. Es una forma de colonialismo de población y lo hemos visto en la historia colonial, desde la conquista de Al-andalus hasta la conquista de Palestina hoy. El colonialismo de población es el mismo método que se ha usado en muchos lugares. Lo vemos hoy claramente en la conquista de Palestina, y es lo mismo que sucedió en la conquista de Al-andalus y qué sucedió en muchas partes de la conquista de las Américas, de África, de Asia y de muchos lugares. Esta es la parte genocida de limpieza étnica de territorio, de conquista de territorio, etc.

Está la parte epistemológica, qué es la quema de bibliotecas, es decir, la destrucción de las epistemologías de los pueblos colonizados. Entonces, una segunda conquista fue el genocidio epistemicida de la conquista de las Américas o de Abya Yala hacia los pueblos originarios del territorio y las civilizaciones indígenas que existían en la época. La destrucción civilizatoria de estas civilizaciones fue parte constitutiva de la formación del mundo moderno colonial capitalista patriarcal que vivimos hoy. Ahí se practicó también genocidio-epistemicidio, donde se extrapoló los métodos de conquista de Al-andalus a las Américas, donde se conquistó usando el colonismo de población a las civilizaciones indígenas de las Américas y también se quemaron bibliotecas, se quemaron los códices, se quemaron los quipu, se quemaron todas las formas de archivo de los conocimientos científicos, tecnológicos, filosóficos, cosmológicos, espirituales de las civilizaciones de los pueblos originarios de las Américas. Luego ocurre la conquista de África, cuando secuestran a millones de seres humanos libres en África y a la fuerza los traen a las Américas para esclavizarlos en las plantaciones de diversos tipos que construyeron los colonizadores.

Y tenemos un cuarto genocidio-epistemicidio que fue el genocidio epistemicidio contra mujeres, sobre todo en territorio europeo, donde las quemaban vivas acusadas de brujas. En este caso las bibliotecas eran ellas mismas y por tanto las quemaron vivas a ellas. Era un conocimiento que no estaba en las bibliotecas porque porque eran conocimientos ancestrales que se transmitían oralmente de generación en generación, y las mujeres eran ese vehículo de transmisión de generación en generación en los pueblos indígenas de ese territorio que hoy llamamos Europa. Esos pueblos indígenas tenían también cosmovisiones y epistemologías diferentes al del mundo moderno. Estas mujeres fueron exterminadas, quemadas vivas acusadas de brujas.

Estas cosas están pasando al mismo tiempo; cuatro genocidios epistemicidios que son constitutivos a la epistemología moderna. Posteriormente llega Descartes, como el fundador de la filosofía moderna occidental cuando dice yo pienso luego existo. Él lo está diciendo ya casi un siglo después de haberse dado los cuatro genocidios epistemicidios en el largo siglo XVI. Entonces, cuando él dice yo pienso luego existo él pone este "yo" del yo pienso luego existo, lo plantea como un yo idolátrico, es decir un yo que produce un conocimiento equivalente al dios de la cristiandad. Entonces los atributos del dios de la cristiandad se lo extrapola a este yo. O sea, Descartes hace un movimiento que es la secularización de la cosmovisión de la cristiandad. Observen que estoy diciendo cristiandad y no estoy diciendo cristianismo, estoy hablando de cuando el cristianismo se hace ideología de estado y se articula en una especie de cosmovisión de los dominadores del poder, y eso ocurre ya bastante siglos antes del siglo XVI, con las reformas de Constantino, el emperador romano, que transforma el cristianismo unitario en cristianismo trinitario, cuatro siglos después de Jesucristo.

En épocas de Jesucristo no existía el cristianismo unitario ni trinitario. Porque Jesucristo se concebía como una disidencia dentro del judaísmo. El cristianismo se construye mucho después, y claro, en sus orígenes eran más cercano a las cosmovisiones semita judaica en el sentido de ser holística, por eso era un cristianismo unitario, a diferencia del cristianismo trinitario que es dualista. Entonces, Descartes lo que hace

es secularizar estos atributos de la cristiandad, y el dios de la cristiandad es un Dios que se imaginan como un hombre blanco, europeo, de mayor edad, con una barba blanca, larga, que está sentado en una nube vigilando y castigando y que tiene un bastón en la mano y que, si usted se porta mal, te da con el bastón en la cabeza, si te sigues portando mal te manda al infierno.

Es un Dios que flota en una nube, que no está determinado por nada ni por nadie, ni por el tiempo ni por el espacio. Es un Dios que no está situado, por eso la imagen de estar en una nube, vigilando y castigando, porque no está determinado por nada. Está más allá del tiempo y del espacio, por tanto puede producir un conocimiento verdadero más allá del tiempo y del espacio, verdad con letra mayúscula. Puede producir un conocimiento universal, más allá de una particularidad, puede producir un conocimiento objetivo en el sentido de neutralidad. Y estos tres atributos se van a extrapolar al yo cartesiano donde él mismo va a decir que este "yo" va a producir un conocimiento desde el ojo de Dios, por tanto es un yo idolátrico que aparece ahí a mediados del siglo XVII. Luego, Enrique Dussel lo llama 150 años del "yo conquisto luego existo". Es decir, debajo del "yo pienso luego existo" están 150 años del "yo conquisto luego existo". Y claro, yo le añado al planteamiento dusseliano una mediación porque ha habido muchos "yo conquisto" en la historia que no han devenido un "yo existo" idolátrico, que se piensa como Dios en la tierra, ¿por qué este devino en un "yo idolátrico"? Bueno, porque hay una mediación y son los 4 genocidios-epistemicidios del largo siglo XVI que es un "yo extermino y luego existo", es decir, es el "yo extermino" la mediación entre el "yo conquisto" y el "yo existo" idolátrico.

El "yo extermino" pone al sujeto colonizador en el lugar de Dios, para decidir quién vive y quién muere y qué es verdad y qué no es verdad. O sea se pone en la posición de Dios en la tierra, y ese "yo" idolátrico cartesiano está constituido por 150 años de "yo conquisto luego existo" mediado por el "yo extermino luego existo". Entonces estamos hablando de una epistemología idolátrica, y este "yo" va a poder argumentar, según Descartes, como su equivalente a Dios, una verdad más allá del tiempo y espacio que no está determinada por el tiempo y espacio. Es decir, una verdad prácticamente eterna que luego se acuña con el tema de leyes de la naturaleza y va a poder producir un conocimiento, según Descartes, universal, en el sentido de que no está más allá de una particularidad en el mundo, ésto es el ojo de dios, ésto es el punto cero que argumenta el filósofo colombiano Santiago Castro Gómez. Es como un punto cero de neutralidad, objetividad como neutralidad. Entonces tenemos estos atributos que ahora se le pasan a este "yo" y la pregunta es ¿quién es este yo?, pues este yo luego de los cuatro genocidios epistemicidios a lo largo del siglo XVI no podía ser un musulmán o un judío luego de la conquista de Al-andalus.

Este yo no podía ser ningún indígena en el planeta tierra luego de la conquista de América, no podía ser un africano luego de la conquista de África, y no podía ser tampoco ninguna mujer, incluso ninguna mujer de los cinco países que mencioné, occidentales, sino un yo blanco, hombre, europeo y patriarcal. Estos genocidios epistemicidios del largo siglo XVI constituyen entonces estructuras de dominación no solamente capitalistas, porque se crea un mercado mundial capitalista, sino que también se crean estructuras que son, al mismo tiempo, racistas y sexistas. Es decir, son raciales y patriarcales. Es decir, ya ninguna mujer puede tener, ni siquiera una mujer de estos cinco países occidentales, puede tener un conocimiento equivalente al conocimiento de los hombres occidentales de estos cinco países, sino que las mujeres están inferiorizadas en relación a los hombres de estos cinco países. Yo me remito a ese largo siglo XVI porque fue un proceso entre 1450 y 1650 el momento de fundación de la civilización moderna occidental, el momento de la expansión colonial Europea, el momento en que se constituye un capitalismo que se constituye desde la colonialidad en sus comienzos, es decir, se constituye un capitalismo colonial.

No hay mercado mundial capitalista sin la expansión colonial, sin la colonización de Abya Yala. Es decir, todo esto constituye las estructuras en ese largo siglo XVI, en esos cuatro genocidio epistemicidios se comienzan las estructuras globales del nuevo sistema mundo en el que estamos metidos hasta el día de hoy y que ha durado ya más de 520 años. ¿Y qué pasa? Yo identifico en mi trabajo de descolonización de la economía política 16 jerarquías de dominación globales. Por eso yo hablo de una civilización y no solamente de un sistema económico. Yo hablo de una civilización por eso estamos hablando de un paquete de relaciones de dominación que se constituyen a lo largo siglo XVI, de esa expansión colonial europea, de esos genocidios epistemicidios. Es decir, estamos hablando de un tema mundial de larga duración y de escala

mundial. Y poco a poco esta expansión fue destruyendo todas las otras civilizaciones que existían hasta 1492, poco a poco fueron acabando con todas. Destruyeron todas. O sea no existe hoy en día ninguna civilización, ninguna, que podamos decir que exista un espacio exterior a la civilización moderna occidental en que estamos metidos que yo la llamo y la nombro no como un sistema capitalista sino como un sistema mundo capitalista patriarcal occidentalocéntrico cristianocéntrico colonial. Yo uso una frase larga porque si vamos a descolonizar los paradigmas de la economía política tenemos que, por necesidad, nombrarlo de una manera muy diferente a como lo hace la izquierda eurocéntrica, la izquierda eurocéntrica habla de un sistema económico y esto tiene implicaciones teóricas y políticas porque yo estoy hablando de una civilización, y por tanto, la lucha va contra un sistema civilizatorio que es la modernidad occidental y que tenemos que fundar un nuevo sistema civilizatorio.

No podemos caer en la trampa que caen algunos marxistas eurocéntricos que piensan que la lucha es por cumplir las promesas de la modernidad y que eso solamente se cumple acabando con el sistema capitalista y creando un nuevo sistema económico. Hay varios marxistas eurocéntricos que piensan que la modernidad es un proyecto emancipatorio. En cambio, en el giro decolonial, nosotros pensamos la modernidad como un proyecto civilizatorio de muerte y por tanto para nosotros el tema de más modernidad o de que el objetivo es cumplir con las promesas de la modernidad nos parece muy problemático porque la modernidad en sí mismo es un sistema civilizatorio de muerte y es el desastre que vivimos y no necesitamos más de eso. Y por tanto cambiar el sistema económico sin cambiar el proyecto civilizatorio, como pasó con el socialismo del siglo XX, es un problema, ya ha quedado demostrado que eso no funciona porque no cambia el sistema si no cambia el sistema civilizatorio, es decir, vuelve si repites todos los problemas contra los cuales están luchando sino te planteas una transformación más radical de la jerarquía de dominación múltiple y del sistema civilizatorio en que estamos. Si cambias solamente lo económico y dejas intacto el racismo, el sexismo, el eurocentrismo, el cristiano-centrismo, el ecologicidio del dualismo cartesiano.

Es decir, si dejas todo eso intacto, ese llamado cambio en sistema económico pasa a ser muy limitado y eso pasó con el socialismo del siglo XX que terminaron casi todos en capitalismos de estado porque no lograron hacer una transformación radical, porque no se plantearon una transofrnación profunda del sistema civilizatorio constitutivo al sistema captialista. Y si no haces eso repites el capitalismo, nuevamente con las mejores intenciones del mundo, porque los medios definen los fines. Si tú usas medios modernos para acabar con el capitalismo vas a terminar reproduciendo nuevamente el capitalismo. Porque el capitalismo es un sistema histórico que está organizado desde adentro por las lógicas civilizatorias de muerte de la civilización occidental. Esto no es solamente un tema teórico sino un tema político con implicaciones políticas enormes.

Bueno, volviendo al tema de la parte epistemológica, estos atributos que Descartes seculariza del dios de la cristiandad, son los atributos, son los criterios que se van extrapolar a las ciencias sociales del siglo XIX para decir qué es científico y qué no es científico. Entonces este mito cartesiano de un yo idolátrico que piensa una verdad más allá del tiempo y del espacio, es un pensamiento más allá de una particularidad que es objetivo y neutral. Esos atributos del dios de la cristiandad se pasan a este yo idolátrico que no deja de ser un hombre occidental, es decir, ¿quién quedó en el yo idolátrico cartesiano, después de los cuatro genocidios epistemicidios del largo siglo XVI?, ¿quién quedó en la cima de la superioridad en la producción de conocimiento? Quedaron hombres occidentales porque luego de los cuatro genocidios epistemicidios, ese yo cartesiano, en el sentido común ya de la época cuando escribía Descartes, cuando él decía yo pienso luego existo, a nadie se le ocurre pensar que ese yo pudiera ser un musulmán, un judío después de la conquista de Al-andalus, un africano después de la conquista de África, un indio después de la conquista de las Américas, y una mujer después de la quema de brujas en el largo siglo XVI.

Entonces ¿quién quedó allí como el "yo" que puede producir un conocimiento con los atributos de Dios, ese "yo" idolátrico? Sobre todo de hombres occidentales, no todos los países occidentales sino está circunscrito a unos pocos países sobre todo luego de que en el momento en que Descartes está produciendo su conocimiento, la península ibérica es desplazada por Holanda como el nuevo centro del sistema mundo. Luego la península ibérica de Portugal y España pasan a ser imperios secundarios y van a ser subalternizados dentro de Europa, no solamente van a dejar de ser el centro económico político y militar del sistema mundo formado en expansión de 1492, sino también que van a dejar de ser los centros epistemologicos, y el centro

epistemológico pasa al centro de Europa y más adelante se extiende o incluyen a los hombres blancos de Estados Unidos. Entonces estamos hablando de unos pocos países que se constituyen en el centro de la epistemología moderna. Esto tiene un nombre cuando tú estás produciendo conocimiento a partir del conocimiento de hombres occidentales de cinco países y se deja fuera al resto de la humanidad. Esto tiene un nombre, las universidades occidentalizadas que se organizan a partir de esa epistemología eurocéntrica hay que llamarla como tal; se trata de una epistemología racista y sexista. Es racista porque inferioriza los conocimientos del resto de la humanidad y es sexista porque inferioriza el conocimiento de todas las mujeres, incluyendo las mujeres de los cinco países, por ello esa estructura de conocimiento de la modernidad racista y sexista es la que va a ser constitutiva de las universidades occidentalizadas.

Yo hablo de universidades occidentalizadas porque si decimos Universidad y lo dejamos ahí pareciera que caemos en la trampa de reproducir el mito de que la universidad es un espacio neutral y en realidad es un mito, porque esa universidad que conocemos que se ha globalizado a través del mundo y que la vemos en cualquier parte del mundo, por eso no dije universidad occidental, dije occidentalizada, porque es la misma universidad que te vas a encontrar no solamente en Nueva York, París o Londres, sino en Ciudad de México, en Sao Paulo, en Dakar, en Nueva Delhi o en Beijing. Es decir son universidades cuya epistemología o fundamento de conocimiento está basado en el racismo-sexismo epistémico, en el privilegio epistemológico de hombres occidentales de cinco países que son los que tienen entonces la autoridad y la legitimidad y el monopolio del conocimiento, de la producción de conocimiento, a escala global. Es decir, lo que estos hombres digan, como dicen en algunas partes del mundo de habla hispana, va a misa, lo que ellos digan va a misa, o sea, lo que ellos digan es sagrado; se sacraliza como la verdad universal. Eso se argumenta con el planteamiento de que en un conocimiento estos hombres tienen capacidad global porque producen un conocimiento no situado, producen un conocimiento objetivo como neutralidad, producen un conocimiento verdadero más allá del tiempo y el espacio, es decir que tú lo puedes extrapolar a cualquier lugar del mundo más allá del tiempo y espacio y sigue siendo verdadero, y que produce un conocimiento universal porque ellos no están determinados por ninguna particularidad.

Si se fijan el argumento de Descartes para hacer ese argumento del ojo de Dios y de que este “yo” puede producir un conocimiento idolátrico equivalente a Dios, él necesita dos argumentos, el necesitó de dos argumentos, el argumento del dualismo ontológico, es decir la separación de la mente y del cuerpo. Para el poder argumentar el ojo de Dios, él necesitaba el dualismo ontológico. ¿Qué pasa si los seres humanos producimos conocimiento donde la mente está situada en un cuerpo? Si nuestras mentes no están separadas del cuerpo en una especie de sustancia etérea como decía Descartes, flotando en una nube como pretendía Descartes, porque es los atributos del Dios de la cristiandad, entonces, éste "yo" tiene una mente que flota en una nube y dualistamente separada de su cuerpo. Él necesitaba eso para poder comentar que entonces tenía un conocimiento que podía ser atribuible o equivalente a Dios. ¿Qué pasa si los humanos pensamos desde un cuerpo? ¿Qué pasa si la mente está situada en un cuerpo? Pero eso significa, primero, que los humanos producimos conocimiento desde un tiempo y un espacio, por tanto cualquier conocimiento que produzcamos no puede ser un conocimiento verdadero, más allá del tiempo y espacio, porque nosotros estamos en un tiempo y espacio, y vivimos dentro de un tiempo y espacio. No puede ser tampoco un conocimiento universal más allá de una particularidad porque el cuerpo está situado en un momento de la historia, en una sociedad, en un tiempo y espacio.

En efecto, en una particularidad, no podemos argumentar un universalismo, más allá de una particularidad, porque los seres humanos vivimos en particularidades. Lo que no quiere decir que no podamos tener conocimiento, generalizaciones, etc., pero universal más allá de una particularidad. Ya eso es una pretención idolátrica, porque ya es pensar que somos dioses, que vivimos más allá del tiempo y del espacio y que estamos más allá de una particularidad en el mundo. El otro argumento es que si nuestra mente está en un cuerpo tampoco podemos producir conocimiento objetivo como neutralidad, porque como conocimiento situado siempre va a tener un sesgo del punto de vista del cual no podemos escapar y por tanto no hay punto cero, no hay una epistemología del punto cero como pretende Descartes. Entonces si la mente piensa desde un cuerpo se cae el mito cartesiano porque ya no puede decir ni poder argumentar que pensamos desde el ojo de Dios y que pensamos más allá de una particularidad o una verdad universal más allá de tiempo y

espacio, un conocimiento verdadero como neutral, ya todo eso se cae, por eso necesita del dualismo ontológico, necesitas separar la mente del cuerpo para poder argumentar su método.

Luego necesita otro segundo argumento que es el solipsismo metodológico, la idea de que los humanos o los hombres occidentales, de estos de cinco países, ese "yo" idolátrico puede producir un conocimiento que se produce a través de un monólogo interno consigo mismo, ese monólogo interno va a hacerse preguntas y responderse hasta llegar a la certeza del conocimiento. Esto plantea como si los humanos producimos conocimiento atomizado e insulados de relaciones sociales con otros seres humanos, en un monólogo interno consigo mismo hasta llegar a la certeza del conocimiento. ¿Por qué necesita de ese solipsismo metodológico? Él necesita eso porque ¿qué pasa si los humanos producimos conocimiento en relaciones sociales con otros humanos, de manera dialógica con otros seres humanos?, se cae el argumento del ojo de Dios porque significa que no puede producir un conocimiento verdadero más allá del tiempo y espacio, porque tú estás situado en un momento en relaciones sociales con otros seres humanos, en un momento de la historia y una sociedad particular.

Entonces no puedes decir que tú estás pensando más allá de una particularidad, no puedes decir que puedes producir un conocimiento verdadero más allá del tiempo y el espacio, tampoco puedes argumentar que tu conocimiento es objetivo en sentido de neutralidad. Este proceso de universalización necesita de estos dos argumentos: el dualismo ontológico y el solipcismo metodológico para poder fundamentar ese mito que él hace de un "yo" idolátrico que produce conocimiento equivalente a Dios. Por eso piensa la mente separada del cuerpo como ese dios de la cristiandad que flota en una nube. Es decir, que este conocimiento no está determinado ni por relaciones sociales en una sociedad en particular, ni por relaciones comunitarias, ni por un momento de la historia, está como Dios, el dios de la cristiandad, flotando en una nube sin determinaciones espacio-temporales ni determinaciones históricas ni sociales. Por eso es que Descartes entonces puede argumentar el ojo de Dios, porque el sujeto al no ser determinado ni por una sociedad ni por un momento de la historia ni por un cuerpo ni por tiempo ni por espacio, entonces se puede decir que este hombre produce un conocimiento equivalente a Dios. Sin embargo, ese mito cartesiano se va extrapolar a las ciencias sociales del siglo XIX.

El criterio para decir si un conocimiento es científico o no, va a ser este mismo, un conocimiento que sea verdadero más allá del tiempo y espacio, un conocimiento que sea universal más allá de una particularidad, y por tanto puede ser extrapolable a cualquier lugar del mundo y va ser verdadero más allá del tiempo y del espacio. Un conocimiento que es objetivo con neutralidad. Y los únicos que pueden hacer eso son los hombres blancos occidentales de cinco países. En consecuencia, las universidades occidentalizadas, se fundan a partir de este mito, por ello, la primera de ellas, que es la universidad kantiana, humboldteana que se produce en Berlín, a finales del siglo XVIII. Posteriormente va a ser el modelo de esta universidad occdidentalizada-cientificista-humanista que se va a extrapolar a otras partes de Europa y luego a todo el mundo, a través del proyecto colonial, donde todo ese tipo de universidades se van a extender por todo el planeta, al punto que ya nosotros no decimos universidades occidentalizadas, decimos la universidad, ya no le ponemos el apellido, ya lo asumimos como algo neutral, como algo normativo que está ahí y como algo que no tuviera historia. No nos damos cuenta que la epistemología que tenemos es una epistemología que se construyó al calor de genocidios-epistemicidios, de expansión colonial, que se construyó al calor de la construcción de estos mitos de la cristiandad secularizados en el cartesianismo y la filosofía moderna europea y que hoy día para que usted pueda decir algo en un espacio científico en la universidad occidentalizada, usted tiene que pretender que su conocimiento es verdadero, más allá del tiempo y espacio, que no es parcial, qué es universal más allá de una particularidad y que es objetivo como neutralidad.

En efecto, este tipo de postulados del mito cartesiano sigue vivo hasta el día de hoy. Esta es la epistemología de la cual nos tenemos que descolonizar. En primer lugar, uno de los elementos que tenemos que descolonizar para poder descolonizar las ciencias sociales, es del privilegio de los hombres occidentales de cinco países en la construcción de la epistemología de las ciencias sociales. Es el primer paso que hay que hacer, o sea, hay que descentrar al hombre occidental e imprimir las ciencias sociales de diversidad epistemológica. Es decir, hay que traer al espacio de las ciencias sociales el pensamiento crítico del planeta entero, no solamente el pensamiento crítico de los hombres occidentales de estos cinco países, sino que

tenemos que tener ahí el pensamiento crítico de pensadores y pensadoras de diversas partes del mundo. Entonces hay que descolonizar las ciencias sociales imprimiendo diversidad epistémica, y claro como no hay descolonización sin despatriarcalización hay que también imprimir ese espacio del pensamiento crítico de las mujeres del mundo. Es decir, hay que imprimirlo de un espacio que no sea sexista ni sea racista, habría que romper con esa estructura epistemológica, esa camisa de fuerza en que estamos metidos en las Ciencias Sociales, donde para poder decir cualquier cosa de las ciencias sociales hay que estar citando a un hombre occidental de estos cinco países. De lo contrario usted queda desautorizado en el espacio académico de las ciencias sociales. Pues parte de descolonizar es imprimir de diversidad epistémica el espacio de las ciencias sociales.

Un segundo punto que había que hacer tiene que ver con cómo las ciencias sociales, sus discplinas y subdisciplinas se constituyeron como tal en el siglo XIX. Si bien la constitución de esa epistemología racista-sexista que privilegia a hombres occidentales de cinco países como conocimiento superior y pone a hombres y mujeres del resto del mundo como inferiores, empieza mucho antes. Y esas disciplinas se construyeron al calor de las políticas de los imperialismos europeos, es decir, se hizo una disciplina para cada necesidad de conocimiento que tenían estos estados imperialistas europeos. Cuando se trataba de la política hacia los pueblos que colonizaron, pues crearon la antropología como una disciplina para estudiar estos pueblos, para dominarlos mejor. Cuando se trataba de la estrategia política y militar a escala global, es decir la geopolítica, crearon departamentos de geografía, es decir, la cartografía imperialista necesitaba de esas políticas y para eso tenían que producir un pensamiento que les permitiera tener eficacia en su proyecto de expansión colonial global y de dominación imperialista colonial en el mundo. Y ahí crearon departamentos de geografía. Cuando se trataba de las políticas económicas, crearon el departamento de economía; cuando se trataba de las políticas del Estado, departamento de ciencias políticas; cuando se trataba de problemas sociales, departamento de sociología. O sea, podemos ir a través de las disciplinas y vamos a ver cómo tienen un origen todas ellas en las necesidades de los estados imperialistas coloniales europeos del siglo XIX.

Sin embargo, estamos en el siglo XXI y todavía tenemos dentro de la que llamamos ciencias sociales una división disciplinaria basada en las necesidades de los estados imperialistas europeos del siglo XIX. Estamos todavía arrastrando una fragmentación de la producción de conocimiento más acorde a las necesidades de los estados europeos, imperialistas europeos, que, a las necesidades de los pueblos, por tanto, habría que descolonizar las ciencias sociales a través de trascender estas divisiones disciplinarias. Al fragmentar no tenemos una mirada global de lo que está pasando, sino que fragmentamos todo de tal manera que perdemos de vista las conexiones de todo este entramado de dominación civilizatoria moderna occidental. Lo que hacemos es ocultar las relaciones de dominación de esta civilización a través de la fragmentación disciplinaria y el llamado sería a movernos hacia estructuras de producción de conocimiento transdisciplinario. Observen que estoy usando transdisciplinario y no interdisciplinario porque la interdisciplinariedad todavía deja intactas las disciplinas. Interdisciplinariedad significa usar varias disciplinas para estudiar algo, pero todavía es parasitario de las estructuras y divisiones disciplinarias. Se trata de pensar más allá de las disciplinas, de pensar transdisciplinariamente.

Por ejemplo ¿cómo ustedes clasificarían lo que yo he dicho hasta ahora? He hablado de muchas cosas al mismo tiempo, he hablado de una expansión colonial, o sea, he hablado de cosas históricas, he hablado de filosofía, he hablado de teología y de religión y he hablado de economía política. He hablado de muchas cosas. ¿Cómo clasificamos lo que yo estoy hablando? Pues lo que yo estoy hablando es inclasificable en las disciplinas de las ciencias sociales porque estoy pensando más allá de las disciplinas, estoy pensando de una manera transdisciplinaria, donde ya no me estoy dejando esclavizar por unas disciplinas, sino que estoy mirando los problemas del mundo. Esto nos lleva a otro punto. Es lo que un filósofo fanoniano, Lewis Gordon, le llama decadencia disciplinaria. Lo que pasa también con la disciplina, además de ser artificialmente construida por el imperialismo europeo y que no permite tener un conocimiento más abarcador y profundo del mundo que vivimos, fragmenta el conocimiento de una manera que no logramos mirar las conexiones entre unas cosas y las otras. Además de eso, está la decadencia disciplinaria dónde empezamos a producir conocimiento a partir de los problemas de las disciplinas y no de los problemas del mundo, entonces

descolonizar las ciencias sociales significa también identificar cuáles son los problemas que tiene la humanidad para producir conocimiento en relación a esos problemas.

Por tanto, habría que moverse hacia estructuras transdisciplinarias más allá de las disciplinas no solamente en términos de la estructura de producción del conocimiento sino también de contenidos, porque habría que pensar en los problemas de la humanidad y no en los problemas de las disciplinas. Por eso es que muchas veces nosotros vamos a conferencias académicas, estamos ahí un fin de semana, y luego nos toma un mes para recuperarnos de la depresión con la que salimos de esa conferencia. Porque son conferencias donde realmente la mayoría de las ocasiones no se está discutiendo los problemas del mundo, se está discutiendo los problemas de las disciplinas, y los egos de los diferentes académicos en relación a sus problemas disciplinarios. En efecto, al final el mundo va por un lado y las disciplinas van por otro. Las disciplinas producen conocimiento para resolver sus problemas disciplinarios, mientras que el mundo tiene problemas que enfrenta la humanidad, de la cual las disciplinas no contribuyen mucho. Y entonces de ahí que yo haría un llamado a identificar en unas estructuras transdisciplinarias de producción de conocimiento a las ciencias sociales, identificar los problemas de la humanidad y producir conocimiento en relación a sus problemas. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta la humanidad hoy?

Problemas por ejemplo del Estado nación. El estado-nación de la modernidad occidental que crea más problemas que soluciones, porque en ningún lugar del mundo existe un estado con una identidad que corresponda de 1-1 con la identidad de las poblaciones. Eso es una falacia, es una ficción, y eso crea más problemas que soluciones. Por eso los movimientos indígenas en Ecuador y Bolivia se volvieron, se movilizaron hacia lo que ellos llaman estados plurinacionales y han cambiado las constituciones de esos países en esa misma dirección. Por ello, ahora estamos hablando de pensar el problema de la autoridad política del Estado nación y cómo ha sido pensado críticamente ese problema desde diferentes epistemologías en el mundo, del pensamiento crítico quechua, aymara, musulmán, bantú, budista, etc., de diferentes partes del mundo tanto en términos de cosmovisiones como también de científicos sociales de otras partes del mundo y no solamente de hombres europeos de cinco países, u hombres occidentales de cinco países.

Habría que identificar el problema ecológico, por ejemplo. Bueno, pues ¿cómo ha sido pensado ese problema desde el pensamiento crítico universal del resto del planeta?, no solamente de hombres occidentales de cinco países. El problema de la dominación de género, bueno ¿dónde está el feminismo?, ¿cómo lo piensa el feminismo islámico ese problema? ¿cómo lo piensan los feminismos indígenas?, ¿cómo lo piensan los feminismos negros? Entonces en esas estructuras puede entrar el feminismo occidental o puede entrar el pensamiento crítico de hombres occidentales, pero entran como uno más, no entran como el centro de la conversación. Es decir, yo no estoy llamando a un fundamentalismo antieuropeo, yo no estoy diciendo que no se lean los europeos, estoy diciendo que no hay que ser eurocéntricos, que significa entonces que podemos leer a los europeos como uno más y ponerlos como parte de la conversación como uno más, ya no como el centro de la conversación y habría que hacer la conversación epistémicamente diversa. Es decir, había que identificar, en estructuras transdisciplinarias, los problemas de la humanidad. Y entonces producir conocimiento en relación a esos problemas, no en relación a la disciplina, para pensar en soluciones, pero pensando siempre y estudiando estos problemas desde la diversidad epistémica, imprimiéndole diversidad epistémica a todo lo que estamos estudiando.

Por otro lado, habría que reconocer, habría que transformar o descolonizar los criterios de cientificidad que han tenido hasta ahora las ciencias sociales. Ya no podemos usar como criterio el mito cartesiano de la objetividad como neutralidad. La objetividad habría que redefinirla como corroborar, mostrar evidencia, pero nunca decir que es neutral, porque todos estamos, de alguna manera, producimos conocimiento desde cierta parcialidad y desde cierto punto de vista y desde cierto compromiso político, social, etcétera, y por tanto no podemos decir que el conocimiento es neutralidad; objetivo no como neutralidad sino como corroboración. Es decir, que lo que vayas a plantear tenga ahí elementos que corroboren lo que estás diciendo, pero sin pretensión de neutralidad, porque podemos estar comprometidos con la transformación de esta civilización de muerte, siendo objetivos. No tenemos que dejar de ser objetivos estando comprometidos, pero ya la objetividad no es neutralidad, ya la objetividad significa otra cosa, había que descolonizar el concepto de

neutralidad y había que situarlo en el concepto de corroborar; poner en evidencia de lo que uno está diciendo eso es todo, y claro eso va a ser un campo en disputa, no va a ser un campo donde todo el mundo va estar de acuerdo. Ahí va a haber mucha disputa y mucho debate, pero sin pretensión de neutralidad en el sentido cartesiano.

Por tanto, habría que también salirnos del tema de una verdad más allá de tiempo y espacio. Tenemos que hablar de verdades con letra minúscula en el sentido de verdades situadas, verdades que están, de alguna manera, o sea, que están dentro del tiempo y espacio, son constitutivas al conocimiento que producimos, sin pretensión de que estamos produciendo un conocimiento verdadero, eterno, más allá de tiempo y espacio, eso es una falacia, o leyes universales más allá del tiempo y espacio; esas son falacias del mito cartesiano que habría que echar a un lado y habría que salirse también de la idea de que somos sujetos que producimos conocimiento no situado. Eso es un mito cartesiano de un universo más allá de una particularidad. En realidad, tenemos también que reconocer desde dónde estamos pensando. Es decir, reconocer nuestra situación, desde dónde estamos situados en la producción de conocimiento como un acto de honestidad, de honestidad intelectual y política, de que nadie venga a vendernos la verdad de que su conocimiento es superior porque es objetivo como neutral, o que es universal, más allá de una particularidad; esos mitos que nadie nos los venda, porque eso es un mito cartesiano obsoleto y te dríamos que descolonizarnos de estos criterios y tener otros criterios.

Fíjense que Nelson Mandonado Torres ha planteado una idea muy interesante, y es que el discurso del método cartesiano es a las ciencias occidentales, lo que el discurso sobre el colonialismo de Aimé Césaire, el maestro de Fanon, es a las futuras ciencias decoloniales. Es decir, del discurso del método de Descartes sacaron todos los criterios con los cuales operamos hoy en la universidad occidentalizada, sobre todos los campos de la ciencia, como criterio de verdad, como criterio de conocimiento científico v/s un conocimiento que no es científico. El criterio que establece eso es el mito cartesiano. Si ustedes dicen "yo no soy neutral, yo pienso desde una objetividad que no es neutral" en las ciencias, en la universidad occidentalizada, su conocimiento queda descalificado como "no científico". Entonces se supone que haga un acto performático donde usted pretenda no estar situado en una particularidad, ni estar parcializado hacia nada, usted es neutral, usted se supone que no tenga cuerpo ni alma ni nada y que la mente suya esté flotando en una nube y que no esté situado en ningún tiempo y espacio. Desde ahí entonces usted tiene todo el derecho a decir lo que quieran, cuando usted empieza a situar su conocimiento inmediatamente lo inferiorizan, lo descalifican, lo marginan, como un conocimiento inferior al conocimiento superior de los hombres occidentales.

Por tanto, aquí hay un acto de profunda deshonestidad porque los hombres occidentales están situados, los hombres occidentales están metidos en tradiciones de pensamiento, están situados en la geopolítica mundial, están situados en sus sociedades, están situados, o sea, no pueden pretender estar hablando desde un no lugar o desde una neutralidad, o desde un universal sin particularidad, o desde más allá del tiempo y el espacio; eso es un mito que lo que hace es encubrir quién habla y desde dónde habla. Y habría que hacer, como parte de la descolonización en las ciencias sociales, un acto de honestidad de reconocimiento del desde dónde hablamos cada uno, para ver también las virtudes y límites de nuestro conocimiento porque el que uno sitúe desde donde uno habla, por un lado, identifica el por qué usted puede tener quizás unos temas mejores que otras y además identifica por qué en otros temas usted quizás no tenga la misma experiencia. Es importante para un proceso de descolonización de las ciencias sociales, reconocer como un acto de honestidad el lugar desde donde hablamos.

Por otro lado, tenemos un tercer tema, o sea, ya hablé del tema epistemológico, del tema estructural de las disciplinas de las ciencias sociales, hablé de los contenidos; hay un tercer tema en la relación entre conocimiento científico social con la producción de conocimiento del pensamiento crítico que nace y se cultiva desde los movimientos revolucionarios o movimientos sociales. Muchas veces las ideas radicales e innovadoras en las ciencias sociales, muchas veces no vienen en sí mismos de las ciencias sociales, de los intelectuales de las ciencias sociales, sino que viene de la calle, viene de ese pensamiento crítico que se produce desde la calle, que se produce desde los movimientos. Y ese pensamiento crítico nutre entonces el espacio académico, pero lo que pasa es que el espacio académico practica lo que yo he nombrado en un artículo que pueden ver en tabula rasa número 24, sobre el extractivismo epistémico. Hay un problema

colonial muy fuerte en las ciencias sociales que es extraer conocimientos de los pueblos indígenas, de los pueblos afros, de los movimientos sociales, de los movimientos revolucionarios, y luego borrar de donde sacaron estos conocimientos y luego reciclarse como si fuera un conocimiento original de este científico social, borrando las huellas de los orígenes de estos conceptos, de esa idea, de estos conocimientos, y eso es lo que yo llamo extractivismo epistémico. Según las empresas transnacionales van al tercer mundo a extraer riqueza, es decir, a extraer minerales o a extraer recursos naturales, de la misma manera ocurre la epistemología.

Tenemos una relación donde tenemos el mundo académico extrayendo conocimiento, nutriéndose de muchos de esos conocimientos para luego distorsionarlos o empaquetarlos en una matriz que le quita o destila de la radicalidad que tenían y lo convierte en otra moda académica, y ésto está pasando mucho con el tema de lo decolonial. Lo decolonial se está convirtiendo en moda académica, porque hay mucha gente que agarra lo decolonial como un punto de partida para hacer una carrera exitosa en el mundo académico y lo que practican ahí es el extractivismo epistémico porque agarran todas estas ideas y las usan para, vamos a poner, para hacer una carrera académica exitosa en lugar de tener un compromiso político con la transformación del mundo. De ahí que el conocimiento científico social tendría que superar o descolonizarse de esa matriz extractivista epistémica y producir conocimiento para contribuir a las luchas políticas de liberación en el mundo, un conocimiento que reconozca de dónde vienen las categorías críticas que usa pero que al mismo tiempo contribuyan a fortalecer los movimientos en lugar de extraerle su conocimiento para de alguna manera, el individuo que lo hace, tener una carrera académica exitosa, sino que tiene que estar la producción de conocimiento científico social comprometida y subordinada a las necesidades de los movimientos de liberación en el mundo. Por tanto, esta es otra matriz de la cual tenemos que descolonizarnos.

Entonces habría que pensar no sobre los movimientos sociales sino pensar junto y con ellos. El pensar junto y con ellos es muy diferente a pensar sobre. Cuando pensamos sobre lo que hacemos es transformar en objeto de estudio lo que son sujetos que están en lucha, y lo que hacemos es cosificar seres humanos, los transformamos en objetos, objetos que van a ser caldo de cultivo de los estudios académicos. En efecto, habría que producir un conocimiento que no sea ya la estructura cartesiana también de sujeto-objeto, el sujeto es el académico, es el que piensa y los que estudian son ellos, los convierten en objetos del cual asumen o tienen la pretensión de no nutrirse epistémicamente, de clasificarlos, estudiarlos, que usualmente es la epistemología por excelencia de las ciencias sociales para la dominación.

Unas ciencias sociales para la liberación tendrían que cambiar de estructura y establecer una relación sujeto-sujeto, en lugar de sujeto-objeto, donde esos sujetos, en los cuales los académicos están insertados en sus estudios, los asuman como sujetos que piensan, que producen pensamiento crítico y de lo cual el académico puede contaminarse de esos conocimientos, reconociendo de dónde vienen y al mismo tiempo contribuir a producir conocimiento en relación a esas luchas. O sea, habría que tener una ética de liberación, una ética decolonial en la producción de conocimiento en las ciencias sociales, de manera que las ciencias sociales dejen de ser un bastión de extractivismo epistémico y se convierta en ciencias sociales útiles a la liberación de los pueblos. Bueno, con esto creo que contesto esa pregunta.

Entrevistador JC: La siguiente pregunta tiene que ver con ¿qué papel juegan o pueden jugar las culturas milenarias de América Latina y del Caribe para descolonizar las ciencias sociales? Creo que ya nos queda muy claro, con lo que nos has expuesto, pero si pudieras precisar un poco más sobre cómo vislumbras algunas características de las nuevas sociales del futuro que toman como criterio el discurso del colonialismo de Aimé Césaire, y qué papel jugarían estos diálogos interepistémicos entre las culturas del sur global, en esta nueva edad del mundo, para la construcción de las nuevas ciencias sociales que traten de responder estos problemas de la humanidad a favor de la vida del planeta. ¿Podrías matizar qué papel pueden jugar los pueblos originarios en la construcción de estas nuevas ciencias sociales?

Ramón Grosfoguel: Bueno, sí, esto nos remite al tema de la diversidad epistémica. La diversidad epistémica en las ciencias sociales plantearía salirnos del universalismo. Es decir, la estructura que tenemos hoy donde uno, en este caso hombres occidentales de cinco países, le dicen al mundo qué es verdad, qué es realidad y qué es lo mejor para ustedes. Esa es la estructura epistémica, colonialista e imperialista por excelencia, el uni-versalismo. Uno, uni, universalismo; uno, que le dice al mundo qué es verdad, qué es realidad y qué es lo mejor para usted. Y no importa lo que usted diga que es lo mejor para usted, eso queda inferiorizado porque su conocimiento es inferior al de los hombres occidentales de cinco países. Por tanto, usted queda, puede decir cualquier cosa de qué es lo mejor para usted y es irrelevante porque estos hombres occidentales de cinco países saben mejor que usted qué es lo mejor para usted. Esto está imbricado con las relaciones de dominación imperialistas, coloniales, capitalistas, patriarcales, en el mundo de hoy.

Ahora bien, si los hombres occidentales de cinco países tienen la autoridad, legitimidad y el monopolio del conocimiento de lo que es verdad, qué es realidad y qué es lo mejor para usted, ahí viene la justificación de los diseños globales universales de los imperialismos de hoy, que le dicen a usted cómo es que usted tiene que organizar la economía, cómo es que usted tiene que organizar la política de estado, cómo es que usted tiene que organizarse en su país, y si usted no cumple entonces ahí vienen las sanciones, o ahí viene una invasión militar, o ahí viene un bloqueo económico, o ahí viene... o sea, usted es castigado. Porque usted no está siguiendo la epistemología de los Dioses del mundo, es decir, de los hombres occidentales de cinco países que son los que le dicen al mundo qué es lo mejor para el mundo, y no importa lo que usted diga que es lo mejor para ustedes. Es irrelevante lo que usted diga porque su conocimiento es inferior epistémicamente al de los hombres occidentales de cinco países y por tanto si usted resiste a lo que ellos le proponen entonces acuden, justifican el acudir, a la fuerza, para imponerle a usted lo que ellos entienden que es lo mejor para usted. Es un absurdo total.

Fíjese que en el siglo XVI fuimos del cristianízate o te mato, y donde ellos sabían qué es lo mejor para usted y para salvar tu alma de tu barbarie. Pues sí tenían que matarte te mataban porque si tú no te querías convertir al cristianismo entonces significaba que tú no eras como ellos, tu alma está perdida en el demonio, y si hay que matarte te matan a nombre de salvar tu alma del diablo, ellos saben que es lo mejor para usted. Entonces luego pasamos al siglo XIX "civilízate o te mato", donde usted es un obstáculo al progreso, ustedes de los pueblos indígenas, usted es un obstáculo a la civilización, usted es supersticioso, usted no es científico, pues entonces ustedes sino se asimilan por las buenas, hay que asimilarlos por las malas. Y ahí viene la matanza de millones de seres humanos y sobre todo de pueblos indígenas en el siglo XIX a nombre de "civilízate o te mato". Eso pasó a escala planetaria, lo mismo que en el siglo XVI y XVII el "cristianízate o te mato".

Mataron a millones bajo este lema, no solamente las mujeres acusadas de brujas, sino por todos lados que colonizaban iban con ese lema, iban con la biblia y la espada. Entonces en el siglo XX "desarróllate o te mato", otra vez. Usted es pobre porque lo han súper explotado a través de la dominación colonial, neocolonial, imperialista del mundo, ahora dicen que usted es pobre, que usted es subdesarrollado, y aquí está la receta del desarrollo, y ustedes o la siguen o vamos a tener que usar la fuerza contra ustedes. Y ahí vienen los golpes de estado a escala planetaria organizados por la CIA, poniendo dictaduras desarrollistas, dictaduras militares desarrollistas a escala planetaria, a nombre de "desarróllate o te mato"; yo sé lo que es mejor para tí, o haces lo que te digo, abres las puertas de tu país a las inversiones de las transnacionales; abres las puertas de tu país a las políticas neoliberales; abres las puertas de tu país al saqueo de tus recursos naturales; abres las puertas de tu país a la súper explotación de tu mano de obra barata; si no obedeces entonces acudiremos a otros métodos, entonces ahí vienen los golpes de estado de la CIA, y ahí vienen las sanciones, ahí vienen los bloqueos comerciales, ahí vienen incluso hasta invasiones militares, cuando el golpe de estado falla ahí vienen las invasiones militares.

Ahora en el Siglo XXI estamos en el "democratízate o te mato", pues tú eres autoritario, tú no sabes lo que es democracia y ahora yo te voy a enseñar lo que es democracia, a pesar de que muchas de esas dictaduras existentes fueron puestas ahí por golpes de estado de la misma CIA. Ahora dicen que es que tú eres el problema, tienes una cultura autoritaria, y ellos vienen a enseñarte la democracia. Y vienen a enseñarte la democracia ¿cómo?, bueno, con tanques, con bombardeos militares, con invasión militar. Y ahí

tenemos toda esa guerra en el medio oriente a nombre de "democratízate o te mato". O sea, ésto es una barbaridad. Ahí tenemos la situación de Venezuela hoy, un país democrático, transparente en sus elecciones, que lo siguen machacando como si fuera una dictadura. O sea, si hay un sistema electoral totalmente corrupto y poco transparente, es el sistema electoral americano. Pues con qué moral tú vienes a decirle a los venezolanos que han votado una y otra vez que han tenido 25 elecciones en los últimos 20 años con elecciones transparentes, donde ha sido corroborado por hasta la fundación Jimmy Carter de los Estados Unidos, de que el sistema electoral venezolano es probablemente, si no uno de los más transparentes, el más transparente del mundo, porque es prácticamente imposible el sistema tal cómo está organizado, para que haya corrupción en el conteo electoral.

Y ahí están todos los testigos internacionales, desde Rodríguez Zapatero, el ex presidente de España, que no tiene nada de chavista, hasta Jimmy Carter y su fundación que no tiene nada de chavista, reconociéndolo. Cómo es posible que un imperio corrupto, como el americano, vaya a decirle al mundo que hay que bloquear a Venezuela porque es un país dictatorial donde no hay elecciones democráticas limpias, etcétera, etcétera. O sea, esta estructura, donde el hombre occidental se sitúa como el que sabe mejor que nadie qué es verdad, qué es realidad, y qué es lo mejor para usted, está imbricada con los proyectos globales, imperiales, coloniales a escala planetaria, que es lo que les da la legitimidad a sus políticas imperialistas, estas estructuras de conocimiento de la universidad occidentalizada que son racistas y sexistas. Entonces, en el caso de los actores de las ciencias sociales, habría que movernos desde el universalismo, de estructuras universales, a estructuras pluriversales, donde entre todos definimos para todos qué es verdad, qué es realidad y qué es lo mejor para todos. O sea, habría que movernos hacia la diversidad epistémica y construir pluriversos de sentido, no universos de sentido.

Habría que, y ahí está la necesaria incorporación y participación de intelectuales críticos del mundo indígena, por ejemplo, que tienen mucho que aportar a problemas que la humanidad enfrenta y que son cruciales. El problema ecológico, para empezar, es un problema del cual los intelectuales críticos indígenas de este planeta han sido y son fundamentales, han producido conocimiento crítico del cual la humanidad tiene que nutrirse. Toda esa categorización de producción de categorías críticas como el Sumak Kawsay, todo esto del mundo quechua y aymara andino que ha sido fundamental en el cambio de las constituciones hacia Estados plurinacionales en Ecuador y Bolivia. Aunque en Ecuador está esto prácticamente paralizado por la administración de Daniel Moreno, que ha sido nefasto porque ha vuelto otra vez a las políticas neoliberales y a la subordinación y al imperio.

Pero bueno, en Bolivia el proyecto continúa ahora que recientemente volvió a ganar las elecciones el M.A.S., y a través de un movimiento popular antifacista, luego del golpe de estado de noviembre, que lograron volver a restituir al M.A.S., nuevamente en el gobierno boliviano, pues ese proyecto se vuelve a retomar y ahí hay categorías críticas producidas por los pueblos indígenas que son vitales para enfrentar y para producir conocimiento útil para la liberación de los pueblos. Por ejemplo, el Sumak Kawsay, el buen vivir, que es un concepto muy importante y que es un concepto muy complejo y muy profundo que no es buen vivir en el sentido light que nosotros lo usamos en el mundo occidentalizado, que entendemos que el buen vivir es consumir más o vivir tranquilo. No, no, esto tiene una elaboración teórica sobre la relación entre seres humanos, la relación entre seres humanos y otras formas de vida, es decir es toda una cosmovisión qué tenemos que aprender para poder entonces producir tecnología y producir un mundo que no sea destructivo de la vida, que tenga ahí la racionalidad de la reproducción de la vida.

Entonces, o los conceptos que ellos han desarrollado de plurinacionalidad, que es una categoría crítica fundamental para descolonizar el concepto de estado nación como hemos discutido ya, o sea podemos ir sobre la lista, tienen cantidad de categorías y pensamiento crítico que viene de las cosmovisiones de los pueblos y de los movimientos indígenas en el mundo, no solamente América Latina, en Asia, en África, los movimientos indígenas que son planetarios, nos olvidamos muchas veces que los pueblos africanos son pueblos indígenas, siempre pensamos en los pueblos africanos como esta categoría negro, que es una categoría colonial, se ha usado como una manera también de borrar las epistemologías de los pueblos africanos que siguen vivas en las Américas, que no es que están en África y se quedaron en África, es que en las Américas tenemos también mucha cosmovisión y mucho pensamiento crítico que viene de las

cosmovisiones africanas y que están vivas en las Américas hoy, de la cual también podemos nutrirnos. Ahora bien, si nos nutrirnos como humanidad pluriversal, no nos nutrimos en el sentido del extractivismo epistémico, de que ahora un académico individualmente se apropia de esto y hace una carrera exitosa, sino estoy hablando de las aportaciones a los problemas de la humanidad, o sea, estoy ya pensando en ciencias sociales decoloniales, estoy pensando y más allá de estas ciencias sociales que existen.

Ahora nos preguntamos ¿Cómo podemos relacionarnos con ese acervo de conocimiento de una manera que no sea extractivista epistémica y que contribuya a resolver los problemas de la humanidad? Eso sería para mí central, tomarnos en serio ese pensamiento crítico que viene de los pueblos originarios de nuestro continente, para empezar, ya que los tenemos muy cerca nuestro y son un acervo fundamental y además ellos han pensado los problemas de nuestro continente. Pero también abrirnos al pensamiento indígena crítico que se produce en las islas del Pacífico en Asia, en África, en otras partes, que también son muy útiles. En este sentido, descolonizar las ciencias sociales, es también tomarse en serio esas otras epistemologías que han sido hasta ahora inferiorizadas epistémicamente, es decir, a través del racismo epistémico han sido excluidas, invisibilizadas, expulsadas o mantenidas fuera del espacio universitario. De ahí qué parte de desclolonizar las ciencias sociales es tomarnos en serio esas culturas ancestrales que están vivas, que no se quedaron en el pasado y que están pensando el mundo hoy, produciendo pensamiento crítico para la humanidad, no solamente para los pueblos indígenas.

El problema ecológico es fundamental para la humanidad, pues si se fijan en la conferencia de Copenhage se trató sobre el tema ecológico del planeta, que terminó en un desastre porque no se produjo nada allí que fuera o que indicara cómo resolver el problema ecológico planetario. Unos meses después se hizo otra conferencia mundial pero en Cochabamba organizada por el gobierno de Evo Morales, con los pueblos indígenas del mundo, e hicieron una plataforma, un documento que, muy útil, muy importante, que lo sometieron a las Naciones Unidas donde tenían mucho que decir sobre ese problema, cosa que en la conferencia de Copenhague unos meses después terminó en un desastre porque no tenían nada que decir, nada que plantear, una crisis terminal, como dice el pensador afrocaribeño, maestro de Franz Fanon, Aimé Césaire, en la primera línea de su famoso libro "El discurso del colonialismo"; una civilización que no puede dar soluciones a los problemas que crea es una civilización decadente, porque si tú tienes una civilización que crea problemas serios a la humanidad y luego no puede dar soluciones, estamos hablando de una civilización de muerte, de una civilización decadente, de una civilización que nos lleva al precipicio, nos lleva al infierno de la Tierra.

En efecto, la solución a esos problemas vienen desde el lado oscuro de la modernidad, desde los pueblos que han sido sometidos al problema de la colonialidad, desde los pueblos que han estado marginados e inferiorizados racialmente, por tanto ahí están parte de las soluciones qué necesitamos de cara al Siglo XXI y al futuro, y para eso tenemos que no solamente estudiar con detenimiento las cosmovisiones indígenas sino también aprender su lengua, porque cada lengua tiene cosmovisiones; no hay lenguas neutrales, nosotros no nos damos cuenta porque si tú usas una lengua occidental queda prácticamente incrustado en nuestra lengua una serie de categorías que son sus cosmovisiones. Por ejemplo, en las lenguas indígenas no existe el "yo", existe el "nosotros", pero el "yo", esa palabra "yo", no existe. Eso ya tiene unas connotaciones cosmológicas muy importantes, cuando tú tienes una lengua donde no existe el "yo" sino que existe el "nosotros", ya estamos en otro tipo de registro cosmológico donde se privilegia la comunidad sobre el individuo. Nosotros, en la modernidad occidental, el individuo es sagrado y la comunidad queda destruida, entonces son los individuos atomizados, atomizados en un mundo que está destruyendo la vida, entonces no tenemos cómo enlazarnos, entretejernos, porque vivimos desde egos enfermizos y desde el individualismo egoísmo más absoluto. Y eso está ahí incrustado en el lenguaje sin darnos cuenta. Pero bueno, espero haber respondido esta pregunta.

Entrevistador JC: Ya para terminar, usted qué les diría a los profesores de Oaxaca, que la mayoría de nosotros pertenecemos a una cultura milenaria, y además estoy seguro que varios de nosotros hablamos una lengua originaria, para que nos motive o impulse a afirmar y reconstruir nuestras culturas ancestrales como un posible lugar de enunciación para empezar a descolonizar el pensamiento y también para descolonizar la educación. Así como a manera de cierre, no sé si podrías más o menos realizar una invitación para los profesores de Oaxaca, que muchos de aquí son militantes de la sección 22 e integrantes de la CNTE (Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación), y también para los profesores del país, a mirar la cultura milenaria a la que pertenecemos como un lugar importante para empezar a descolonizar las ciencias sociales, pero también como un lugar fundamental para descolonizar la educación.

Ramón Grosfoguel: Sí. Bueno vamos a ver. Yo diría que si usted ya tiene en su acervo cultural, como parte de su identidad, las lenguas y la cultura indígena, usted puede ser un vehículo fundamental en la descolonización de las ciencias sociales en el sentido de que si ustedes son profesores que ya conocen las lenguas indígenas y conocen ya las culturas indígenas y que son parte de esas comunidades, es decir, usted es indígena también, bueno pues yo creo que eso da ya una ventaja para poder intervenir en el espacio de las ciencias sociales contaminando la universidad occidentalizada de los conocimientos críticos de las comunidades. Aquí es donde viene el tema de la descolonización también mental, que si nosotros estamos colonizados mentalmente y seguimos viendo a las ciencias sociales como las endiosamos y las sacralizamos, y como el conocimiento superior sobre los demás, usted puede ser el indígena con mayores conocimientos de la cosmovisión de su pueblo para el mundo, pero usted no va a aportar nada a la descolonización del mundo porque usted está subordinando su propia identidad, su propia cultura y su propia lengua, al conocimiento hegemónico de hombres occidentales de cinco países. Entonces usted se convierte en un sujeto colonizado dentro de esa estructura, y usted lo que hace es asimilarse a ella.

No, lo que tenemos que hacer es al revés. Habría que contaminar ese espacio de la universidad occidentalizada de las ciencias sociales con esos conocimientos otros que vienen de las comunidades, y si usted ya es una persona indígena con las cosmovisiones, con las tradiciones y con los conocimientos, aproveche ese caudal de conocimiento que usted tiene para producir conocimiento crítico de ese eurocentrismo de las ciencias sociales en los diversos campos y problemas que enfrenta la humanidad. Entonces yo haría una invitación a que, si usted viene del mundo indígena y usted es profesor, asúmase como sujeto político y epistémico para intervenir de manera activa en eso que llamamos universidad occidentalizada para que deje de ser universidad y se convierta en pluriversidad. Es decir, parte de descolonizar la universidad occidentalizada sería transformar ese espacio, un espacio de la pluriversidad, en vez de la universidad. Entonces tener pluriversidades en vez de universidades como transición hacia un mundo donde otros mundos sean posibles y éste que tenemos sea el imposible.

Estamos en un mundo donde solamente éste es posible, este mundo destructivo de la vida es el posible y donde los demás son imposibles. Hay que mover este mundo donde todos los mundos sean posibles y este se haga imposible. Y por ahí alguien me preguntaba sobre interculturalidad crítica. Bueno yo tengo una visión crítica del concepto interculturalidad si la misma se usa para decir multiculturalismo liberal, porque no se trata del multiculturalismo liberal donde ahora reconocemos de manera superficial las diversas identidades, pero con el mundo blanco occidental dominando. El multiculturalismo liberal, no es otra cosa que eso, a ustedes le dan una migaja para que usted brinque y salte en su carnaval, celebre su cultura y luego, a la hora de la verdad, no cuestione a quien manda aquí, aquí siguen mandando los blancos occidentalizados, occidentales, en México o en América Latina o donde sea. Por tanto, el multiculturalismo liberal es una estructura de la supremacía blanca imperialista occidental donde pretende hacer un reconocimiento superficial a las identidades de los pueblos dejando todo intacto, es decir, dejando la supremacía blanca y el imperialismo intacto.

En otras palabras, hacer cambios para que nadie cambie, un cambio para que nada cambie. Bien, cambió el hecho de que reconozco las culturas de manera folklórica y de manera superficial, pero a la hora de la verdad no me tomo enserio el pensamiento crítico que viene de allí, sino que sigo imponiendo la epistemología racista sexista de los hombres blancos occidentales. Para entender el mundo, para hacer

política pública, para hacer política económica, para hacer política ecológica, etcétera. En consecuencia, de qué te vale un reconocimiento superficial de las identidades si no hay un cambio en nuetsra epistemología, y si no se toma en serio la epistemología de esas identidades. Por eso el interculturalismo muchas veces hoy día se está usando como multiculturalismo liberal. Otra cosa es si nos tomamos en serio el diálogo interepistémico, si nos tomamos en serio la diversidad epistémica, si nos tomamos en serio el pensamiento crítico que viene de los pueblos originarios como punto de partida para hacer una crítica radical al pensamiento hegemónico, eso es otra cosa. Bien ahí ya estamos en un terreno decolonial. Si interculturalidad significa esto último, pues yo estoy con la interculturalidad; pero si significa lo primero yo estoy en contra. Entonces por eso hago esta aclaración.

Entrevistador JC: Gracias Ramón, pues de mi parte sería todo, no si si usted quiere agregar algo más, adelante.

Ramón Grosfoguel: Un último punto que quiero enfatizar, porque ésto es vital para lo que está pasando hoy en nuestro continente de América Latina y es que no se puede ser decolonial sin ser antes y primero que nada anti-imperialista. Es decir, somos decoloniales porque somos anti-capitalistas, porque somos anti-patriarcales, porque somos anti-coloniales, porque somos anti-imperialistas porque somos anti-eurocéntricos, todo eso, muy bien. Lo que no puede pasar es que seamos anti-rracistas, anti-patriarcales anti-capitalista, anti-coloniales y que a la hora de la verdad estemos reciclando las narrativas del imperio sobre nuestra región. Eso para mí es inaceptable y lo digo porque ha habido como ustedes, quizá muchos de ustedes ya sepan, una gran división dentro de ese proyecto que se llamó, y hablo ya del pasado, modernidad-colonialidad entre aquellos que se posicionaron con el Imperio frente a Venezuela y frente a Bolivia, y aquellos que nos hemos posicionado con los pueblos frente al imperio en el caso venezolano y en el caso boliviano.

El maestro Enrique Dussel se ha posicionado de este lado, del lado anti-imperialista, en cambio, tenemos toda una serie de nombres de la literatura decolonial, como por ejemplo Waltger Mignolo, Catherine Walsh, bueno y muchos otros que se han posicionado en medio de golpes de estado imperialista, en medio de agresiones imperialistas del lado del imperio contra nuestros pueblos. Por ello, yo pongo una línea roja, porque de nada nos vale hacer todo este ejercicio intelectual si no tenemos un compromiso político anti-imperialista. No todo anti-imperialista es decolonial, bien, eso lo sabemos, hay muchas, mucha gente anti-imperialista que no son necesariamente decoloniales que pueden ser eurocéntricos, pero yo tengo más en común con ellos que con aquellos decoloniales anti-eurocéntricos que son pro-imperiales.

Bien, porque a la hora de la verdad tenemos que identificar la cartografía de poder en que estamos metidos en nuestra región donde el imperio es nuestro enemigo principal y tenemos que ponerlo, situarlo en este contexto y y no estarle haciendo el juego al imperio a nombre de proyectos donde transformemos toda esta crítica decolonial en cosa de multiculturalismo liberal identitario, o a la hora de los conflictos repetir las narrativas del imperio contra nuestro pueblo, en medio del golpe de estado en Venezuela de Guaidó, pues aparece ahí todos estos supuestos decoloniales, que yo le llamo decoloniales-coloniales, firmando documentos, repitiendo las tesis del imperio sobre el gobierno de Nicolás Maduro, sobre el gobierno bolivariano, etcétera, en medio de un golpe de estado de Guaidó, y luego van y se reúnen con Guaidó. Es grave, es realmente grave, entonces yo llamo la atención a esto porque lo decolonial o es un proyecto político radical de transformación de esta civilización de muerte, o no es; o es otra moda académica distorsionada que el imperio se apropia para seguir haciendo sus barbaridades en el mundo. Entonces llamo la atención antes de terminar para que quede muy claro desde dónde estoy hablando. Muchas gracias.

Entrevistador JC: Gracias a ti Ramón, de hecho, creo que dejas muy claro que estas nuevas ciencias sociales venideras que se van a nutrir de esta amplia experiencia del mundo, su horizonte también debe ser anti-capitalista, debe ser anti-imperial, anti-patriarcal, así que no hay descolonización de las ciencias sociales si no son anticapitalistas, antipatriarcales, decoloniales, postoccidentales y transmodernas ¿no?

Ramón Grosfoguel: Claro.

Entrevistador JC: Si no la descolonización también de las ciencias sociales sería parcial, sería un reciclado del pensamiento eurocéntrico blanco patriarcal etcétera, y eso nos conduciría a una falsa descolonización del pensamiento. Te agradezco en lo personal, y seguramente también todos los que estamos escuchando tu enorme aportación. Seguimos muy de cerca lo que estás publicando y ubicamos estas líneas, y esas franjas rojas que estás mencionando. Lo tenemos muy claro y estamos muy conscientes; pues bueno, no me queda de otra más que felicitarte, y no tenemos palabras ni como pagar por todo el tiempo que nos has dedicado. Vamos a aprovechar muy bien tu conferencia, vamos a nutrir el pensamiento crítico de los pueblos originarios como punto de arranque para generar la critica a la hegemonía eurocéntrica del pensamiento occidental y vamos a tomar muy en serio también tus comentarios para empezar a afirmar y reconstruir nuestros nucleo éticos-ontológicos de sentido y partir de los sistemas de pensamiento de nuestra cultura como lugar de enunciación y desde ahí establecer los diálogos interepistémicos con las ciencias sociales sur-sur y sur-norte globales. Entonces Ramón, muchísimas gracias.

Ramón Grosfoguel: Gracias por la invitación. Muchas gracias.

BIODATA

Juan Carlos SÁNCHEZ–ANTONIO: Originario de San Pedro Comitancillo, Oaxaca, México. Filósofo y hablante de la lengua zapoteca de los *Binnigula´sa´*. Doctor en Filosofía Política por la Universidad Nacional Autónoma de México. Pos–doctor en Sociología por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Estancia de investigación doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Premio Ensayo claridades 2019 otorgado por la Universidad de Málaga, España.

Ramón GROSFOGUEL: Nació en Puerto Rico. Es doctor en sociología por la Universidad de Temple, Estados Unidos. Actualmente se desempeña como profesor en la Universidad de Berkeley, Estados Unidos. Es co-fundador del giro descolonial y miembro de la red modernidad\colonilidad. Su ultimos trabajos tratan sobre la descolonización de la economía política, el racismo y el sexismo epistémico, los marxismos negros y el pensamiento crítico afro-caribeño.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

LIBRARIUS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6634975
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6634975

NEGRI, A. y HARDT, M. (2019). *Asamblea*. Akal. Madrid, España. ISBN: 978-84-460-4777-3, 448p.

Javier Abimael RUIZ GARCÍA[1]

A mediados del 2019, Antonio Negri y Michael Hardt irrumpen en la esfera global con una nueva obra: "ASAMBLEA". El reconocido trayecto político y teórico de ambos autores ha revolucionado las formas de pensar la lucha en términos teóricos y pensarse en la lucha desde la praxis. Después de que *Imperio* -, obra anterior -, se convirtiera en bestseller, las discusiones sobre los nuevos aportes teóricos y las innovadoras ideas de pensar la dominación fueron polémicas dentro de una nueva constelación de luchas que emergía a principios de siglo y arrastraba el autonomismo italiano que vio nacer a ambos autores.

Asamblea permite analizar y plantearnos los nuevos escenarios que van adoptando las relaciones sociales dentro de un marco históricamente específico. Nuestros autores materializan algo que el marxismo clásico en sus distintas vertientes no alcanzó a desarrollar: historizar la dinámica de lucha de clases con el desarrollo histórico de la dominación y el papel de las crisis como marca permanente de este sistema. Dicha dinámica de reconfiguración a partir de las crisis históricas y presentes, se expone en el libro como un eje articulador de los distintos capítulos.

El propósito de *Asamblea* es, como afirman nuestros autores en la introducción "captar el poder de reunirse y actuar políticamente en concierto" (p. 17) no exponiendo una teoría o análisis detallado sobre las prácticas que puedan emerger de este proceso organizativo. Sino un abordaje transversal del concepto desde su recorrido histórico que pueda ofrecer un lente amplio sobre el concepto mismo y las "nuevas posibilidades políticas democráticas" (p. 17) que puedan resultar de este proceso.

Ahora, para hacer este recorrido histórico, se ofrecen cuatro capítulos que intentan recoger distintas singularidades enmarcándolas en un proceso universal e histórico. En el capítulo I titulado "*¿Dónde están los líderes?*" realizan un recorrido de los distintos brotes insurreccionales remarcando la importancia y el carácter de estos en el desarrollo y apertura de la historia, no sin antes haber criticado los procesos democráticos que se ejercieron en estos acontecimientos de relevancia internacional como la comuna de París. Estos argumentos permiten, de la misma manera, desarrollar una crítica a la democracia representativa, a la inmediatez y espontaneismo que ha caracterizado a distintas luchas y por supuesto, al papel que han tenido los liderazgos. El abordaje de esta perspectiva se entiende no desde un proceso de teorización estrictamente sociológico, sino propios del marxismo crítico.

En el segundo capítulo titulado "producción social", nuestros autores vuelven a poner sobre la mesa dos conceptos característicos de su desarrollo teórico: *multitud y lo común*. El contenido de este capítulo subyace en las preguntas siguientes y su consecuente afirmación "¿Qué puede hacer hoy la multitud y que esta haciendo ya? Necesitamos comenzar con un análisis materialista de la propia multitud" (p. 180) de la mano de una crítica al estado hobbesiano y a las relaciones sociales que reproduce está lógica.

[1] Doctorando Sociología Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. https://orcid.org/0000-0003-4252-4614 indo_mi_t@hotmail.com

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

El tercer capítulo titulado "poder de mando financiero y gobernanza neoliberal" se expone la historización de las crisis económicas y la forma en la cuál se ha venido reconfigurando la lucha de clases, por ejemplo, la crisis mundial de 1929. En este proceso la reestructuración y recuperación del capital solo se pudo llevar a cabo con la irrupción de la segunda guerra mundial que tomó forma y constituyó la expresión política de esta crisis, que no fue más que la continuación de la recesión económica de la primera guerra mundial. En un segundo momento, se abordan los acontecimientos de algunas revueltas como la del 68, planteando la necesidad de un renovado proceso revolucionario que entendiera la forma en la que el capital había cambiado y se habían construido nuevas subjetividades. El meollo del asunto entre el dualismo *crisis-lucha de clases* que nos plantean nuestros autores, es tratar de comprender en un sentido profundo que la composición de clase y el cambio de los distintos modelos económicos (léase fordismo-neoliberalismo) nos permiten una lectura muy particular que nos conduce a ver los errores en las reivindicaciones de las mismas luchas pasadas.

Es en el periodo de finalización y crisis del fordismo cuando

> (…) la relación entre capital constante y capital variable quedó irremediablemente desequilibrada y después rota a causa de las luchas obreras por mejoras salariales, la respuesta capitalista y específicamente neoliberal fue el aumento al nivel de explotación, a reducción de salarios, el crecimiento de poblaciones excedentes (p. 250).

y muchas lógicas punitivas en contra de los trabajadores. Pero dichas lógicas punitivas provocaron diversas formas de rechazo a la disciplina del trabajo y que, como efecto de este rechazo

> (…) el gasto público excedió sus límites y durante un tiempo, la deuda pública se convirtió en la única clave para el desarrollo y para mantener el control sobre el malestar social (p. 210).

Solo la represión generalizada pudo contener el colapso, el malestar social y salvar el sistema.

En el cuarto capítulo titulado "*un nuevo príncipe*" se realiza una genealogía del propio estado moderno (capitalista) que surge bajo dos frentes; como un

> (…) arma para combatir y canalizar las luchas de los oprimidos, y por otro para contribuir a la emancipación política de la propia burguesía, quien se asumió como la clase mediadora entre el pueblo y la voluntad de este (p. 310).

Esta mediación razonable, nos recuerdan nuestros autores, consistió en garantizar el poder económico y formar una maquinaria jurídico-administrativa capaz de gestionar y regular los intereses de esta misma clase burguesa, intereses a partir de la propiedad privada y la religión. La estructura del estado tiene como base el despojo, la privatización de lo común y la separación entre gobernantes-gobernados. En esta sintonía, Hardt y Negri se abalanzan contra la idea de lo pragmático, el principio de factibilidad y el realismo político, al darse cuenta que en la política tradicional estos principios han gobernado la atmosfera creando un falso ambiente de unidad.

Para terminar, consideramos de vital importancia los grandes aportes de estos dos autores no solamente en un plano de reflexión teórica, sino sobre todo de reflexión política, de la misma manera que alentamos a su lectura y discusión. En este sentido, creemos que los argumentos siguen planteándose de manera muy limitada porque siguen circundando en los contornos de un tipo de reflexión política adscrita todavía al canon leninista occidental que se sabe, por las mismas experiencias históricas, ha estado en crisis desde el siglo pasado.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

LIBRARIUS
UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6634988
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.6634988

MEDINA MELGAREJO, P. (coord.) (2020) *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana. México, 349p.

Roberto HERNÁNDEZ VÁSQUEZ[1]

El libro, *Pedagogías del sur en movimiento nuevos caminos en la investigación*, coordinado por Patricia Medina Melgarejo, está compuesto por cinco territorios (capítulos), escritos por investigadores (as) de diferentes orígenes (tanto nativos o indígenas como mestizos) con nacionalidades y experiencias concretas de diversos contextos, académicos-escolares como no académicos ni escolares.

El primer territorio es escrito por Jaime Martínez Luna, zapoteco de la Sierra Norte de Oaxaca, en el cual indica cómo la comunalidad, en su proceso histórico o camino andado (como él lo nombra), representa otra forma de vivir, otra manera de filosofar y comprender el mundo. A su vez, nos revela los magnos retos y complejos caminos por recorrer, senderos que implican desembrazarnos de la forma de ser, estar y vivir en el mundo como resultado de la herencia colonial. En otras palabras, el autor señala que para volver a vivir en común y unidad, pensando en nosotros (todos) antes que en el yo, y con ello ejercer nuestra comunalidad, tenemos que apropiarnos de lo nuestro (fiesta, trabajo, conocimiento, estructuras, valores, etc.) y con ello, desmantelar lo que occidente nos ha impuesto desde su razonamiento, ideología, lenguaje, cultura, etc.

El territorio dos, es labrado por diferentes autores (as) tanto de distintos orígenes como de contextos estudiados (México, Argentina y Colombia). La diversidad y riqueza del territorio se refleja a partir de las experiencias metodológicas y epistémicas, mismas que son marcadas fuera de los esquemas convencionales de investigación de la ciencia positivista; dicha característica nos permite acercarnos a los procesos de rupturas epistemológicas-metodológicas sustentadas en la filosofía descolonial.

La extensión territorial nos permite comprender la importancia de otras formas de hacer investigación, en efecto, otras formas de construir conocimiento; en la cual, el diálogo y la participación son las directrices en los procesos. Así mismo, las palabras, las historias, los conocimientos, las experiencias; el mundo de la vida en concreto de los actores involucrados son los fundamentos en la construcción de dichos conocimientos.

El territorio tres es mancomunado con el dos, puesto que sigue la misma ruta, la contribución a los procesos descoloniales. Sin embargo, la característica de este territorio es que, las experiencias narradas se sustentan en propuestas pedagógicas específicas, es decir, parte de una realidad construida intencional y racionalmente. Se trata de un espacio como la escuela que busca recuperarse y legitimarse a sí misma, al intentar distanciarse del monismo epistémico-metodológico tradicional, para abrirse a otras formas de conocer y cimentar el conocimiento, por ende, otras formas de educar.

Las propuestas que se muestran a lo largo y ancho del territorio, son experiencias que se construyen y deconstruyen en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en Colombia; en los procesos del quehacer docente, en México; así como

[1] Universidad Veracruzana, México. https://orcid.org/0000-0003-3017-758X robberhernandez23@gmail.com

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

en metodologías que nos permiten convivir con los otros, incentivar lazos sociales, saber escuchar para el dialogar, etc., en la Argentina. En síntesis, experiencias que permiten identificarnos y a la vez diferenciarnos a través de los valores humanos (respeto, responsabilidad, dialogo, compartecia, convivencia, etc.).

Lo concerniente al territorio cuatro, a mi juicio, abarca uno de los sectores poblacionales menos explorado; los infantes. Si bien es cierto, encontramos varios escritos desde la psicología y pedagogía (especialmente) sobre las formas de aprendizaje de los niños, los patrones de conducta durante su crecimiento, etc.; sin embargo, poco se cuestiona y externa acerca de los sentires, las historias, de la forma de interpretar el cosmos de los mismos.

Este territorio nos acerca y nos inculca a examinar otras miradas, a escuchar y conocer otras voces, otras vidas que se marcan día a día y experiencias que se deconstruyen a partir del entorno. Las dos veredas (subepígrafes) que nos presenta el territorio, nos demuestra cómo la vida social del infante, es producto de lo cotidiano, de la geografía, la historia, la familia; de la realidad cercana. Es decir, nos induce a pensar que, las raíces socioculturales están construidas y cimentadas por las geografías, historias, filosofías, etc., del entorno, que en efecto, encaminan a los niños en múltiples direcciones. Dicho de otro modo, la identidad se construye desde la infancia, y ésta está determinada por el mundo de la vida que vive y lo rodea, el contexto.

El último territorio, lo consideramos como uno de los ecosistemas más diversos. Su vegetación lo hace ver como un verdadero mosaico de vida. Este territorio puede recorrerse por cuatro veredas. En la primera encontramos algunas críticas que nos ayudan a comprender y desmantelar el camino andado desde la óptica occidental. Esta vereda coloca al *acto responsable* como principio ético para otras ciencias y otros conocimientos, otras vidas y otros mundos. Es preciso resaltar que, dicha senda es direccionada especialmente por las ideas del ruso Mijail Bajtín.

La segunda vereda, retoma a la narrativa como estrategia y metodología para comprender la realidad. Desde esta concepción, el rol del investigador como la investigación misma es transformada, puesto que las categorías conceptuales sujeto-objeto-representación (herencia de la ciencia positivista) desaparecen en la medida en que ambos son considerados sujetos de conocimiento y desconocimiento al mismo tiempo. La vereda nos indica que investigar desde la narrativa implica compromiso y responsabilidad, en tanto sea así, el quehacer investigativo es transitado éticamente.

La tercera vereda toma como fundamento las obras de Freire y Spivak, en la cual recupera las categorías conceptuales (oprimido, subalterno) para comprenderlas y volver a colocar el debate (el diálogo) entre las diferentes formas de concebir las relaciones socio-culturales y educativas. En resumen, la autora nos invita a releer y debatir, desde el campo pedagógico, la pluralidad de pensamientos y teorías gestadas para la construcción de nuevas formas de educar.

El último camino es recorrido por Jaime Martínez Luna, en la cual, nos invita a reflexionar el contexto desde el contexto, desde la experiencia de vida, misma que nos permitirá reconocer la ecología (natural y sociocultural) como elementos y seres co-dependientes. De este modo, nos incita quitarnos los lentes coloniales para reflexionar, ver, sentir y vivir el mundo desde adentro, desde lo propio.

Como su cuerpo (territorios) lo indica, el libro pretende gestionar otras maneras de hacer investigación y otras maneras de concebir la realidad; es decir, busca desatar los nudos teóricos-metodológicos característicos en la investigación convencional de la ciencia positivista-moderna; por ende, procura tejer dialógicamente, una red de redes que ha existido en la historia y que aún prevalece, pero que ha sido atada por el etnocentrismo *universal* de occidente. Se busca compartir

> (…) referentes filosófico-políticos y propuestas metodológicas actuantes que configuren las emergencias de epistemes que indagan al deslocalizar los puntos comunes que han producido algunas racionalidades, las cuales sustentan formas que operan como matriz de pensamiento dominante (Argumedo, 2009 citado en Medina: 2020, p. 8).

En este sentido, la obra resulta relevante no sólo por su contemporaneidad, sino también por el sincretismo que se hace entre la historia, la experiencia, los conocimientos y prácticas comunitarias con los elementos y/o herramientas coloniales, como lo es la escritura. Es importante resaltar también que, la inexistencia de un autor (a) principal o específico hace florecer y prosperar el

contenido, puesto que no existe una sola visión sino una constelación de universos interpretativos; si bien es cierto, posee una coordinadora, las rutas y coordenadas por la cual se navega nos ofrecen mucho más campo a explorar y labrar.

Dicha característica se torna fundamental en la medida en que los retos actuales son cada vez más complejos, en tanto es así, la urgencia de diversas miradas (sin camuflajes) e interpretaciones del cosmos, que nos permitan transcender la miopía reduccionista que ha permeado durante más de cinco siglos, acentúa dicha distinción. En efecto, la búsqueda de alternativas (miradas e interpretaciones) para asegurar la permanencia y existencia (de la vida) se convierte en el eje fundamental en la obra y para quienes la orquestaron.

Por ello, señalan la necesidad de explorar otras grietas (visiones y prácticas) que coadyuven a dichos procesos, grietas que fungirán como vetas de vida, mismas que nos permitirán quebrantar los muros ideológicos y prácticos que nos ha cimentado el proyecto de la modernidad, a través del "desarrollo" (económico). Con asegurar la vida, no nos referimos sólo la existencia del *ser* desde el ámbito biológico, como humano; sino también a aquellos procesos socioculturales que, ensamblados con los elementos bióticos, conforman la particularidad y a su vez, la pluriversalidad de cada una de las culturas expresadas en las distintas y variadas formas de vida.

En este sentido, las vetas y grietas de vida, tienen la encomienda de revolucionar las prácticas bioculturales frente al monismo paradigmático de la ciencia moderna euronorteamericana, basada en la construcción y destrucción de conocimientos-alteridades-identidades- realidades de otras culturas. Con lo anterior, la obra puede enmarcase como una grieta y veta académica al mismo tiempo, dado que en su desenlace nos muestra experiencias y horizontes concretos que contribuyen a los procesos decoloniales, a través del enlace de la voz de los actores (perspectiva *emic*) y la visión de los investigadores (perspectiva *etic*), en donde juntos interpretan la realidad y forjan la reflexión para transformarla.

Por todo ello, consideramos que el trabajo está destinado para quienes buscamos hacer otros quehaceres, otras prácticas, otras formas de percibir la realidad y otras formas para construir conocimiento. Dedicado para los agentes de la acción social, quienes buscamos transformar la realidad a partir del y con el contexto donde nos desenvolvemos. En síntesis, para aquellos proyectos, acciones y prácticas locales que tienen sus matrices epistémicas y ontológicas basadas en el mundo de la vida de los actores, mismas que circunscriben los caminos y andamiajes de quienes las ejercemos; y que hoy más que nunca necesitan ser externadas y consideradas como una forma de vida situada, real, concreta y dinámica, en contra posición al conocimiento con categorías abstractas, a-históricas y universalistas (Jiménez: 2019) de la hegemonía occidental.

Por lo anterior, consideramos que el eje transversal de la obra es el diálogo, el diálogo en dos acepciones, como medio y como fin. En la primera, nos hace reflexionar sobre cómo los investigadores utilizaron esta herramienta no sólo en las matrices conceptuales de la obra, sino también, en la forma en cómo se relacionaron y se relacionan con los actores del contexto (niños, médicos tradicionales, poblaciones indígenas, afrodesendiente, etc.); cuyos referentes magistrales (latinoamericanos) los encontramos en las obras de Paulo Freire y Orlando Fals-Borda. Respecto a la segunda acepción, en su naturaleza el texto nos incita a dialogar, pero también nos demuestra que el diálogo es posible en la medida en que sea considerado como un "venero de conocimiento" (Martínez: 2020).

Con lo indicado, el trabajo en su acción pretenciosa aboga por generar zonas de contacto (Pratt, 2010 citado en Medina: 2020), zonas de experiencia (Medina: 2020) o lo que nosotros llamamos, ensambles bioculturales basados en el diálogo entre los *sures* y de estos con el norte, para vislumbrar nuevos horizontes y trayectos que nos permitan ampliar nuestras visiones del cosmos y con ello, labrar otras prácticas como otras racionalidades; y que ésta no sea expuesta a ser evaluada por estándares o tamices de alguna ciencia o cultura en particular.

Para terminar, la obra queda ampliamente recomendada para quienes buscamos la insurrección de la opresión ante el sistema colonial; y para quienes consideramos que es tiempo de hacer resonar nuestras voces para que estas agudicen nuestros oídos y se unan con otras para resonar aún más fuerte, y nuevamente, se reivindique la lucha en contra del proyecto-guerra que marca las y los desechables por su condición de empobrecimiento y racialización, y por sus luchas a defender sus tierras, ríos, bosques y dignidad frente a la codicia,

destrucción, explotación e intereses del capital, a lo que los y las zapatistas llaman la "hidra capitalista" (EZLN, 2015 citado en Walsh: 2016, p.6).

Es tiempo también de buscar en aquellas grietas las vetas para la apertura de un mundo otro que se nos presenta como cerrado, buscar otro-hacer (Holloway, 2011 citado en Walsh, 2016, otro (s) pensar (es), actuar (es), estar (es) sentir (es), ser (es) y vivir (es) en el mundo. Es tiempo de otras pedagogías, de otros modos de hacer investigación y de otras formas de hacer ciencia, como de otros (nuevos) caminos para transitar. Es tiempo de todos.

BIBLIOGRAFÍA

JIMÉNEZ, Y. (2019). Una mirada participativa-dialógica, crítica y decolonial en las ciencias sociales; un incómodo lugar. En *La necesidad de la acción social*. Ed. Gedisa. Oaxaca, México.

MARTÍNEZ, L. J. (2020). Existir o investigar la existencia. En *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana. México.

MEDINA, M. P. (2020). En *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana. México.

MEDINA, M. P. (2020). *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana. México.

WALS, C. (2016). *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, Grietas y siembras desde Abya Yala*.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

TOC checker

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

DIRECTORIO DE AUTORES Y AUTORAS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Alexander ORTIZ OCAÑA
Scopus Author ID: 57191888741
Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.
aortiz@unimagdalena.edu.co
alexanderortiz5000@gmail.com

Arturo ARGUETA VILLAMAR
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias,
Universidad Nacional Autónoma de México, México.
ayruroa@gmail.com

Arturo GUERRERO OSORIO
Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
Unitierra de Oaxaca, México.
yelatoo@gmail.com

Benjamín MALDONADO ALVARADO
Universidad Nacional Autónoma de México, México.
posgrado.benjaminmaldonado@aragon.unam.mx

Bruno BARONNET
Scopus ID: 24390495500
Universidad Veracruzana, México.
bruno.baronnet@gmail.com

Delta Argelia TORRES RIVERA
Instituto Agustín Palacios Escudero, IAPE Universidad, México.
argelia.torres@iape.edu.mx

Dora Virleth GUETIO DAZA
Universidad de Manizales, Colombia.
uusyua10@gmail.com

Enrique DUSSEL
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa
Universidad Nacional Autónoma de México. México
dussamb@unam.mx

Enrique LEFF
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México.
enrique.leff@yahoo.com

Gabriela CZARNY KRISCHKAUTZKY
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
gacza_2006@yahoo.com.mx

Jaime MARTÍNEZ LUNA
Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, México.
tioyimluna@gmail.com

Javier Abimael RUIZ GARCIA
Doctorando Sociología BUAP, México.
indo_mi_t@hotmail.com

Juan Carlos SÁNCHEZ–ANTONIO
Instituto de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México.
Scopus ID: 57197875310
juan@iceoaxaca.edu.mx
zarathustra100@hotmail.com

Juliana MERÇON
Scopus ID 38362006500
Instituto de Investigaciones en Educación,
Universidad Veracruzana, México.
jmercon@uv.mx

Marcela CORONADO MALAGÓN
Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca, México.
coronado.marce@gmail.com

Marco Raúl MEJÍA-JIMÉNEZ
Planeta Paz, Expedición Pedagógica, Programa Ondas Colombia
Educador popular. Colombia
marcoraulm@gmail.com

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Martín RETAMOZO
CONICET/UNLP, La Plata, Argentina.
martin.retamozo@gmail.com

Maya Lorena PÉREZ RUIZ
Dirección de Etnología y Antropología Social, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
mayaluum@gmail.com

Patricia BOTERO-GÓMEZ
Centro de Estudios Independientes Color Tierra, Colombia.
jantosib@gmail.com

Patricia MEDINA-MELGAREJO
Universidad Pedagógica Nacional, México.
patymedmx@yahoo.com. mx

Roberto Hernández Vásquez
Universidad Veracruzana, México.
robberhernandez23@gmail.com

Roberto SÁNCHEZ-LINARES
Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), México.
roberto.slinares@gmail.com

Xaab Nop VARGAS VASQUEZ
Wejen Kajen Indigenous Research Institute International A.C., México
xaabnop@gmail.com

Yolanda JIMÉNEZ-NARANJO
Instituto de Investigaciones Sociológicas
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México.
Scopus ID: 57209979329
yolandajim@iisuabjo.edu.mx

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Directrices y normas de publicación para autores y autoras

Antes hacer sus envíos revise la cobertura temática de nuestra revista en las políticas editoriales que se encuentran en este enlace. https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/policies

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Se destacan los siguientes aspectos. En la primera página: Título: conciso y en referencia directa con el tema estudiado. No se aceptan sub-títulos. Resumen: debe describir la idea central de la investigación y considerar su relación con el objeto y la metodología que le sirve de soporte, con una cantidad máxima de 150 palabras. Añadir cuatro o cinco palabras clave, en orden alfabético. Se redacta en castellano y en inglés. No se aceptarán notas al pie en títulos, resumen, palabras clave, nombre de autor/a ni cualquier otra información que no corresponda a la primera página. Estructura de contenido (desde la segunda página): Introducción o Presentación, desarrollo seccionado por títulos e intertítulos (apartados), conclusiones generales y bibliografía de actualidad y especializada. Los títulos del cuerpo del trabajo deben ir en mayúsculas, cursivas y negritas. Los intertítulos (apartados) deben estar escritos como oraciones normales, sin cursiva y con negrita. Todas las referencias hemero-bibliográficas y notas, deben hacerse a pie de página, en numeración continua, de acuerdo a las indicaciones que se recogen en la sección que más adelante se indica. Utilice una hoja del siguiente tamaño A5 (15,03 x 22,5 cm), margen estrecho. La fuente Arial Narrow 9, a espacio 1,08. Se dispondrá una hoja de modelo para descargar. Además de la lengua castellana, los Estudios, Artículos, Ensayos, Notas y Debates, Entrevistas, Reseñas Bibliográficas; pueden ser presentados en portugués, francés, italiano e inglés. Se deben enviar en soporte electrónico (formatos ".doc", ".docx" o "rtf") al correo utopraxislat@gmail.com.

SECCIONES DE LA REVISTA

----------Aparición regular----------

Estudios

Es una investigación exhaustiva de carácter monográfico, orientada a uno o varios objetos de áreas temáticas tratados inter y/o transdiciplinarmente, desarrollada desde un paradigma epistemológico. Se hace énfasis en el análisis crítico y la interpretación. Su extensión no deberá exceder las 40 páginas.

Artículos

Es una investigación puntual de carácter monográfico, preferiblemente resultado parcial o final de una investigación donde se destaca la argumentación reflexiva y crítica sobre problemas teóricos y/o prácticos, metodológicos y/o epistemológicos del tema y el área de estudio explorado. Su extensión no deberá exceder las 20 páginas.

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Notas y debates de Actualidad

Es una colaboración de carácter relativamente monográfico, se presentan las opiniones y juicios críticos acerca de los problemas y las dificultades que pueden encerrar los procesos de investigación y sus resultados. Su extensión no deberá exceder las 10 páginas.

Reseñas bibliográficas

Es una colaboración que pone al día la actualidad bibliográfica, se recogen los principales resultados de las investigaciones nacionales e internacionales en forma de libro individual o colectivo. Resalta el análisis crítico sobre los diversos niveles (teóricos, metodológicos, epistémicos, políticos, sociales, etc.,) donde se puede demostrar el impacto de las investigaciones. Su extensión no deberá exceder las 5 páginas. Son publicadas en la sección "Librarius".

----------Aparición eventual----------

Ensayos

Es una interpretación original y personal, prescinde del rigor de la formalidad de una monografía, le permite a un investigador consolidado presentar sus posturas teóricas sobre la actualidad y trascendencia de las formas de pensamientos o los paradigmas, en los que se desarrolla su disciplina y temas afines. Su extensión no deberá exceder las 15 páginas.

Entrevistas

Es una colaboración donde se interroga a un pensador o investigador consagrado, sobre las particularidades de sus investigaciones y los resultados que ésta le provee a la comunidad de estudiosos de su área de conocimiento y afines.

FORMATO DE CITACIONES HEMERO-BIBLIOGRÁFICAS

Estas referencias se reducen únicamente a las citas de artículos, libros y capítulos de libros, especializados y arbitrados por un Comité Editor o avalados por un Comité Redactor de sellos editoriales (universitarios o empresariales) de reconocido prestigio en el campo temático de la investigación. Se deben evitar referencias de carácter general como: Enciclopedias, Diccionarios, Historias, Memorias, Actas, Compendios, etc.

Citas

Deben seguir el formato (Apellido: año, p. página). Ejemplo: (Freire: 1970, p. 11).

En tabla de referencias: artículos de revistas, según el siguiente modelo

- VAN DIJK, T. A. (2005). "Ideología y análisis del discurso", Utopía y Praxis Latinoamericana. Año:10, nº. 29, Abril-Junio, CESA, Universidad del Zulia, Maracaibo, pp. 9-36.

En tabla de referencias: I) libros y II) capítulos de libros, según el siguiente modelo

- PÉREZ-ESTÉVEZ, A. (1998). La materia, de Avicena a la Escuela Franciscana. EdiLUZ, Maracaibo.
- BERNARD, B. (2001). "El eterno retorno de una Filosofía Antihegemónica", en: Estudios de Filosofía del Derecho y de Filosofía Social. Vol. II. Libro Homenaje a José Manuel Delgado Ocando. Tribunal Supremo de Justicia. Colección Libros Homenajes, nº.4. Caracas. pp. 211-251.

En tabla de referencias: publicaciones en páginas web

IMPORTANTE: Los libros y artículos digitales encontrados en la web se citan exactamente igual que las versiones impresas.

Publicaciones en páginas web

- Si se conocer autor: APELLIDO, primera letra del nombre, "Título", fecha de publicación si existe. URL

Normas jurídicas

En cita: (Número de la norma, país)

En tabla de referencias: Número de la norma. Entidad que la emite. País.

IMPORTANTE: Cuando realice su bibliografía (tabla de referencias) sepárela en dos grupos: 1) revistas científicas y 2) otros. Las primeras son exclusivamente publicaciones de revistas científicas, los segundos son todo otro tipo de referencias como libros, diarios, tesis, etc..

NOTA: En caso de haber varios autores, se nombran todos en el orden de aparición. Cualquier otro tipo de citaciones, el Comité Editorial se reserva el derecho de adaptarla a esta normativa general. No se publican investigaciones o colaboraciones con anexos, cuadros, gráficos, etc. Cualquier excepción será deliberada y aprobada por el Comité Editorial.

EVALUACIÓN DE LAS COLABORACIONES

Todos los Estudios, Artículos, Ensayos, Notas y Debates, Entrevistas, que se reciban en la revista serán arbitrados por miembros del Comité de árbitros nacionales y/o internacionales de reconocida trayectoria profesional en sus respectivos campos de investigación. Su dictamen no será del conocimiento público. La publicación de los trabajos está sujeta a la aprobación de por lo menos dos árbitros. Según las normas de evaluación estos deberán tomar en consideración los siguientes aspectos: originalidad, novedad, relevancia, calidad teórica-metodológica, estructura formal y de contenido del trabajo, competencias gramaticales, estilo y comprensión en la redacción, resultados, análisis, críticas, interpretaciones.

PRESENTACIÓN Y DERECHOS DE LOS AUTORES Y COAUTORES

Los Estudios y Artículos pueden ser de autoría individual o colectiva. El autor/a principal debe suscribir un Email dirigido al Editor solicitando la evaluación de su trabajo para una posible publicación. Se debe agregar al final del cuerpo del trabajo un título llamado "Biodata" con un CV abreviado (igual para los co-autores/as), donde se señalen datos personales, institucionales y publicaciones más recientes. El Copyright es propiedad de la Universidad del Zulia. Para cualquier reproducción, reimpresión, reedición, por cualquier medio mecánico o electrónico, de los artículos debe solicitarse el permiso respectivo. Los autores/as recibirán una copia electrónica de la revista más las respectivas certificaciones de publicación.

Puede descargar un archivo modelo para construir su artículo.

https://nuestramerica.cl/infoutopraxis/modeloES.docx

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Submission guidelines and rules for authors

Before making your submissions, check the thematic coverage of our journal in the editorial policies found in this LINK..
https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/policies

PRESENTATION OF ORIGINAL PAPER

The following aspects are considered to be especially important: The title must be concise and directly relevant to the theme studies. Sub-titles are not acceptable. The abstract must describe the central idea of the research and consider its relationship with the objectives and methodology that support it, and be no longer that 100 words. Four key words in alphabetical order must accompany the abstract. The abstract must be written in both Spanish and English. The abstract must be structured in the following manner: Introduction or presentation, general explanation with titles and subtitles, general conclusions and up-dated and specialized bibliography. All of the bibliographical references and notations must be included in footnotes, and numbered in sequence, according to the indications in the section that follows. The recommended lettering font is Arial Narrow 12, spaced 1,5. In addition to Spanish, studies, articles, essays, notes, debates, interviews and bibliographical reviews can be presented in Portuguese, French, Italian and English. An electronic support copy (".doc", ".docx" o "rtf") e-mail: utopraxislat@gmail.com.

JOURNAL SECTIONS

---------- Regular sections ----------

Estudios (Studies)

Exhaustive research of a monographic nature oriented towards one or several objectives treated in an inter- or trans-disciplinary manner, and developed from an epistemological paradigm. Emphasis is made on critical analysis and interpretation. The article must not to exceed 40 pages.

Artículos (Papers)

Precise research of a monographic nature, preferably the result of partial or final research where a reflexive and critical argument in relation to certain theoretical or practical, methodological or epistemological problems is raised and the area of study is explored. The length should not to exceed 20 pages.

Notas y debates de Actualidad (Up-dated notes and debates)

This is a relatively monographic paper, in which opinions and critical judgements are made in reference to problems and difficulties encountered in re- search processes and results. The length should not to exceed 10 pages.

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Reseñas bibliográficas (Bibliographical Reviews)

These are collaborative paper that update bibliography, gathering the principle results of national and international research in the form of an individual or collective publication. They emphasize critical analysis on diverse levels (theoretical, methodological, epistemological, political, social, etc.) where the impact of this research can be demonstrated. These papers should not to exceed 5 pages.

---------- Occasional sections ----------

Ensayos (Essays)

Original and personal interpretations, which do not follow the rigid formalities of a monograph, and allow an experienced researcher to present theoretical up-dated postures and to transcend the normal forms of thought and paradigms that are developed in the respective discipline or thematic area. The paper should not to exceed 15 pages.

Entrevistas (Interviews)

These are the results of interrogative conversations with recognized theorists and researchers in relation to particular aspects of their research and the results of the same which provide the interested community with new information and knowledge in their fields.

FORMAT FOR BIBLIOGRAPHICAL QUOTATIONS

These references refer only to quotations from articles, books and chapters of books that are specialized and arbitrated by an editorial committee or evaluated by an editorial text re- view committee (university or publishing house), of recognized prestige in the thematic area of the research topic. General references from encyclopedia, dictionaries, historical texts, remembrances, proceedings, compendiums, etc. should be avoided.

Citations

They must follow the format (Surname: year, p. number page). Example: (Freire: 1970, p. 11).

Quotations from journal articles should follow the model below

- VAN DIJK, T. A. (2005). “Ideología y análisis del discurso”, Utopía y Praxis Latinoamericana. Año:10, nº. 29, Abril-Junio, CESA, Universidad del Zulia, Maracaibo, pp. 9-36.

Quotations from i) books and ii) book chapters, should follow the model below:

- PÉREZ-ESTÉVEZ, A. (1998). La materia, de Avicena a la Escuela Franciscana. EdiLUZ, Maracaibo.
- BERNARD, B. (2001). “El eterno retorno de una Filosofía Antihegemónica”, en: Estudios de Filosofía del Derecho y de Filosofía Social. Vol. II. Libro Homenaje a José Manuel Delgado Ocando. Tribunal Supremo de Justicia. Colección Libros Homenajes, nº.4. Caracas. pp. 211-251.

In reference table: publications on website

IMPORTANT: Books and digital articles found on the web are cited exactly the same as the printed versions.

Publications on website

- If the author is known: SURNAME, First letter of name, "Title", date of publication if it exists. Url

Legal norms

Citation: (Legal norm number, country)

In reference table: Legal norm number. Entity that issues it. Country.

IMPORTANT: When making your bibliography (table of references), separate it into two groups: 1) scientific journals and 2) others. The former are exclusively publications of scientific journals, the latter are all other types of references such as books, newspapers, theses, etc.

NOTE: In the case of various authors, name them all in order of appearance. If there is any other type of quotation, the Editorial Committee reserves the right to adapt it to this gen- eral norm. Research publications and collaborative research efforts including appendices, tables, graphs, etc. will not be published. Any exception to this ruling must be discussed and approved by the Editorial Committee.

EVALUATION OF COLLABORATIVE EFFORTS

All studies, papers, essays, notes, debates and interviews received by the journal will be arbitrated by members of national and international arbitration committees who are well known internationally for their professionalism and knowledge in their respective fields of learning. Their decisions will not be made public. Publication of articles requires the approval of at least two arbitrators. According to the evaluation norms, the following aspects will be taken into consideration: originality, novelty, relevance, theoretical and methodological quality, formal structure and content, grammatical competence, style and comprehension, results, analysis, criticism, and interpretations.

PRESENTATION OF AND RIGHTS OF AUTHORS AND CO-AUTHORS

Studies and Articles can be presented by one author or two co-authors. The principal author must sign the letter of presentation and direct it to the Editorial Committee, requesting the evaluation of the article for possible publication. A brief curriculum vitae should accompany the request (one for each author in the case of co-authors), and indicate personal and institutional information, as well as most recent publications. The copyright becomes the property of the University of Zulia. For reproduction, re-prints and re-editions of the article by any mechanical or electronic means, permission must be requested from the University of Zulia. The authors will receive an electronic copy of the journal plus the respective publication certifications.

You can download a model file to build your paper.

https://nuestramerica.cl/infoutopraxis/modeloEN.docx

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Directrices para evaluadores/as, árbitros

Realizarán el trabajo solicitado en los tiempos dispuestos para tal trabajo. Su revisión juzgará originalidad, aporte científico, manejo de las fuentes, uso correcto de los conceptos y teorías. Informarán prácticas poco éticas como plagios, conflictos de interés o intentos de publicación múltiple. Utilizarán un lenguaje respetuoso para comunicar sus observaciones y mantendrán toda la información trabajada en completa confidencialidad.

Mantendrán una postura crítica hacia su propio trabajo inhabilitándose en los casos en los que se consideren con experiencia o conocimientos insuficientes para proceder, y declinarán toda participación cuando esta pudiese generar conflictos de interés.

Se parte del supuesto de que el/a árbitro es "un par" del arbitrado/a. Eso quiere decir que ambos se desenvuelven en el contexto de una cultura científica que le es familiar, es decir, que se presume que ambos "dominan el tema", que conocen sus tendencias y contratendencias. Eso es de innegable valor a la hora de que un arbitraje responda de acuerdo a los objetivos en los que se basa: la suficiente neutralidad y el mínimo de subjetividad, como para hacer un juicio a conciencia. De esto dependerá el éxito de esa "misión" que sin lugar a dudas redundará en beneficio de la publicación.

Los especialistas encargados del arbitraje deben tomar con especial consideración, sin que esto menoscabe su libertad para evaluar, los siguientes aspectos que se enuncian, al momento de realizar la lectura, con el fin de lograr la mayor objetividad posible en su dictamen. Se trata pues de confirmar la calidad del artículo científico que está en consideración.

1. El nivel teórico del trabajo

Se considerará el dominio conceptual y argumentativo de la propuesta del trabajo. Especialmente, hacer evidente en el artículo presentado contextos teóricos pertinentes que permitan situar el tema y su problemática. Esto anula el grado de especulación que pueda sufrir el objeto de estudio.

2. El nivel metodológico del trabajo

Se considerará la coherencia metodológica del trabajo entre la problemática propuesta y la estructura lógica de la investigación. Solo un buen soporte metodológico puede determinar si hay suficiente coherencia en torno a las hipótesis, los objetivos y las categorías utilizadas. Esto anula cualquier rasgo de asistematicidad de la investigación.

3. Nivel de interpretación del trabajo

Se considerará el grado interpretativo de la investigación, sobre todo en las de carácter social o humanístico. Esto cancela cualquier discurso o análisis descriptivo en la investigación, y permite poner en evidencia si el trabajo presenta un buen nivel reflexivo y crítico. Además, el trabajo debería generar nuevos postulados, propuestas.

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

4. El nivel bibliográfico de la investigación

Se considerará el uso adecuado de la bibliografía. Lo que significa que la misma debe ser lo más especializada posible y de actualidad. Las referencias y/o citas deben ajustarse y responder a la estructura argumentativa de la investigación, sin caer en contradicciones o sin sentidos. Este es uno de los niveles de probar la rigurosidad del trabajo. No se debe subestimar la fuente bibliográfica.

5. El nivel de la gramática

Se considerará el adecuado uso del lenguaje y la claridad de expresión, en la medida en que esto está directamente relacionado con el nivel comunicativo que se le debe a la investigación. Imprecisiones sintácticas, retóricas superfluas, errores de puntuación, párrafos engorrosos, entre otros aspectos, son elementos que confunden al lector y puede ser sinónimo de graves faltas en la comunicación escrita.

6. El nivel de las objeciones u observaciones

Se deberá razonar por escrito los argumentos que tiene el árbitro para corregir parcial o totalmente un artículo, a fin de proceder a su publicación. Esto es muy importante pues de lo contrario el autor del artículo no puede llevar a cabo los correctivos solicitados por el árbitro. Sus desacuerdos, si no están dentro de los límites de la investigación, no deben privar sobre la evaluación. Si por alguna razón el árbitro considera que no está en capacidad de lograr su dictamen con imparcialidad y objetividad, debe comunicar su renuncia a fin de proceder a su reemplazo.

7. La pronta respuesta del árbitro

Es conveniente que el árbitro respete y cumpla debidamente, evitando demoras innecesarias, las fechas previstas para el arbitraje. Lo contrario genera serios, y a veces graves, problemas en el cronograma de edición. Si el árbitro no puede cumplir con los lapsos determinados para la evaluación, debe notificarlo enseguida.

8. La presentación formal

Se considerará la presentación formal del trabajo de acuerdo a las Normas de Publicación de la revista que aparecen al final de la misma.

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Guidelines for referees

They will carry out the work requested in the time available for such work. Their review will judge originality, scientific input, management of sources, correct use of concepts and theories. They will report unethical practices such as plagiarism, conflicts of interest or multiple publication attempts. They will use a respectful language to communicate their observations and keep all the information worked in complete confidentiality.

They will maintain a critical position towards their own work, disabling themselves in cases in which they are considered to have insufficient experience or knowledge to proceed, and will decline any participation when this could generate conflicts of interest.

It is assumed that the referee is "a pair" of the evaluated. This means that both develop in the context of a scientific culture that is familiar to them, that is to say, both are presumed to "dominate the subject", who know their trends and counter trends. This is of undeniable value when an arbitration responds according to the objectives on which it is based: sufficient neutrality and minimum subjectivity, as to make a conscientious judgment. The success of this "mission" will depend on this, which will undoubtedly benefit the publication.

In order to achieve the greatest possible objectivity in your evaluation, The specialists in charge of the evaluation should take with special consideration the following aspects that are stated (without impairing your freedom to evaluate).

It is about confirming the quality of the paper under consideration.

1. The theoretical level of scientific research

The conceptual and argumentative domain of the scientific research proposal will be considered. Especially, make evident in the paper presented pertinent theoretical contexts that allow locating the issue and its problems. This cancels the degree of speculation that the object of study may suffer.

2. The methodological level of scientific research

The methodological coherence of the work between the proposed problem and the logical structure of the research will be considered. Only a good methodological support can determine if there is sufficient coherence around the hypotheses, the objectives and the categories used. This nullifies any feature of asystematicity of the research.

3. Level of interpretation of scientific research

The interpretive degree of the research will be considered, especially in those of a social or humanistic nature. This cancels any discourse or descriptive analysis in the research and allows to show if the work presents a good reflective and critical level. In addition, scientific research should generate new postulates, proposals.

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

4. The bibliographic level of scientific research

Appropriate use of the bibliography will be considered. Which means that it must be as specialized as possible and current. References and/or citations must fit and respond to the argumentative structure of the research, without falling into contradictions or without meaning. This is one of the levels to prove the rigor of scientific research. The bibliographic source should not be underestimated.

5. The level of grammar

The appropriate use of language and clarity of expression will be considered, insofar as this is directly related to the communicative level that is due to the research. Syntactic inaccuracies, superfluous rhetoric, punctuation errors, cumbersome paragraphs, among other aspects, are elements that confuse the reader and can be synonymous with serious mistakes in written communication.

6. The level of objections and observations

The arguments that the referee has to partially or totally correct an article must be reasoned in writing, in order to proceed to its publication. This is very important, otherwise the author of the article cannot carry out the corrections requested by the referee. Your disagreements, if they are not within the bounds of scientific research, should not dominate the evaluation. If for any reason the referee considers that he is not in a position to give an impartial and objective opinion, he must communicate his resignation to proceed with his replacement.

7. The prompt response of the referee

It is convenient that the referee respects and duly complies, avoiding unnecessary delays, with the dates set for the evaluation. The opposite creates serious, and sometimes serious, problems in the journal's schedule. If the referee cannot meet the time limits determined for the evaluation, he must notify it immediately.

8. The correct submission of paper

The formality of the work will be considered according to the Publication Rules of the journal that appear at the end of it.

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Serbiluz
Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información
Biblioteca Digital
Repositorio Académico

ARTÍCULOS

UTOPÍA Y PRAXIS LATINOAMERICANA.
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

TOC checker

We have built the "TOC checker" Tables of Contents preservation repository to prevent scams
TOC checker preserves a display of the table of contents sent exclusively by the editor of the journal.
Once the table of contents is delivered, it cannot be modified even by the publisher who provided it.

Benefit for authors

The preservation system allows authors to compare the original publication of a scientific journal and the version that is currently published on the journal's website.
The system is built to prevent scams.
It prevents authors from fraud and allows to verify that their paper has been published by the journal.

Benefit for journals

In cases of fraud attempts, it serves as a witness to the original publication (for example, in the case of the publication of fraudulent articles on dates after the original publication).
Allows a third party to safeguard the publication's testimony against allegations of malpractice.
It prevents bad editorial practices (it does not allow modifications after the date of deposit of the TOC).

Ante múltiples ataques a la seguridad de las revistas científicas digitales construimos el depósito de preservación de Tablas de Contenidos TOC checker.

El sistema preserva una visualización de la tabla de contenidos enviada exclusivamente por el editor de la revista.
Una vez entregada la tabla de contenidos no podrá ser modificada ni siquiera por el editor que la proporcionó.

Beneficio para los autores

El sistema de preservación permite a los autores comparar la publicación original de una revista científica y la versión que actualmente está publicada en el sitio web de la revista.
El sistema está orientado a evitar fraudes.
A los autores previene de fraudes y permite verificar que su paper ha sido publicado por la revista.

Beneficio para las revistas

Ante fraudes actúa como testigo de la publicación original (por ejemplo ante la publicación de papers fraudulentos en fechas posteriores a la publicación original).
Permite que un agente externo resguarde el testimonio de la publicación ante acusaciones de negligencia o prácticas inmorales.
Contribuye a no incurrir en malas prácticas editoriales (no permite hacer modificaciones posteriores a la fecha de depósito de la tabla de contenidos).

Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/